

UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA HUDEBNÍ VÝCHOVY

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Cíle hudební výchovy u žáků
se speciálními vzdělávacími potřebami

The aims of music education
with students with special educational needs

Mgr. Jiří Mazurek, Ph. D.

Studijní program: P7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Hudební teorie a pedagogika

2018

Odevzdáním této rigorózní práce na téma Cíle hudební výchovy u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami potvrzuji, že jsem ji vypracoval samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Ostravě dne 19. 11. 2018

ABSTRAKT

Dizertační práce řeší problematiku vzdělávání žáků s postižením ve vzdělávací oblasti Umění a kultura, v předmětu Hudební výchova. V teoretické části předkládá pojednání o kategorii cíle v pedagogice (v estetické a v hudební výchově) a speciální pedagogice, analyzuje rámcové vzdělávací programy a porovnává pojetí estetické výchovy ve zmíněných pedagogických oborech. V závěrečných kapitolách teoretické části se autor kromě definice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a definování žáka se zdravotním postižením včetně charakteristiky vybraných zdravotních postižení věnuje i otázkám jejich vzdělávání těchto dětí ve Velké Británii. Základ výzkumné části rigorózní práce tvoří charakteristiky prostředí a žáků sledovaných škol a jejich vzdělávacích programů a především případové studie žáků s různými typy zdravotního postižení zahrnující popis jejich participace na hudebněvýchovných činnostech. V závěrech autor řeší nejzávažnější problémy výuky v předmětu Hudební výchova v závislosti na projevech jejich postižení.

Klíčová slova:

Cíle hudební výchovy, estetická výchova, hudební pedagogika, speciální pedagogika, případová studie, žáci s postižením, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice a ve Velké Británii.

ABSTRACT

The dissertation deals with the issue of educating students with disabilities in the educational field of Art and culture, particularly in Music Education. The theoretical part presents a treatise on the category of objectives in pedagogy (in aesthetic and music education) and special pedagogy, it analyses framework educational programmes, and compares the concept of aesthetic education in the above mentioned pedagogical disciplines. In final chapters of the theoretical part, besides defining a student with special educational needs and a disabled student, including characteristics of selected disabilities, the author pays attention to issues of educating such students in Great Britain. The basis of the research part of the dissertation consists of characteristics of environments and students of the monitored schools and their educational programmes, and particularly of case studies of students with various kinds of disabilities, including a description of their participation in music education activities. In the final part the author deals with the most serious problems of teaching Music education depending on manifestations of their disabilities.

Keywords:

The aims of music education, aesthetic education, music pedagogy, case study, special pedagogy, students with disabilities, students with special educational needs.

OBSAH

ABSTRAKT	3
ÚVOD.....	8
1 KATEGORIE CÍLE	11
1.1 Typy cílů	19
1.2 Systematika cílů	21
1.3 Pojetí cíle v estetické výchově a v hudební výchově	23
1.3.1 Pojetí cíle v estetické výchově	23
1.3.2 Pojetí cíle v hudební výchově	26
1.4 Pojetí cíle ve speciální pedagogice	28
2 ANALÝZA RÁMCOVÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ	30
2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	31
2.1.1 Vzdělávací oblast Umění a kultura	34
2.1.2 Předmět Hudební výchova	35
2.2 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální	38
2.2.1 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální, 1. díl	39
2.2.2 Vzdělávací oblast Umění a kultura v 1. dílu Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální	41
2.2.3 Hudební výchova v 1. dílu Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální	42
2.2.4 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální, 2. díl	43
2.2.5 Vzdělávací oblast Umění a kultura ve 2. dílu Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální	45
2.2.6 Předmět Hudební výchova ve 2. dílu Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální	45
2.2.7 Pojetí estetické výchovy	46
3 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	54
3.1 Žáci se zdravotním postižením	57
3.1.1 Syndrom hyperaktivity s poruchou pozornosti	58
3.1.2 Specifické vývojové poruchy učení	63
3.1.2.1 Dyslexie, dysgrafie, dysortografie	65

3.1.3	Narušená komunikační schopnost	66
3.1.3.1	Vývojová dysfázie	67
3.1.3.2	Dyslalie	68
3.1.4	Lehké mentální postižení	71
3.1.5	Poruchy autistického spektra	73
4	BRITSKÝ SYSTÉM PÉČE O ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	79
4.1	Britské kurikulární dokumenty	82
4.2	Hudební výchova	84
5	METODOLOGICKÉ PROBLÉMY DIZERTACE	87
5.1	Předpokládaný přínos dizertace k řešení problematiky	89
5.2	Výzkumné metody uplatněné v dizertační práci	89
5.3	Charakteristika prostředí škol a žáků škol	91
5.3.1	Základní škola A – charakteristika školy a tříd	91
5.3.2	Základní škola B – charakteristika školy a tříd	94
5.3.3	Charakteristika vybraných žáků	96
6	ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY	98
6.1	Školní vzdělávací program Základní školy A	98
6.1.1	Hudební výchova na I. stupni školy	100
6.1.2	Hudební výchova na II. stupni školy	101
6.2	Školní vzdělávací program Základní školy B	102
6.2.1	Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou pro lehké mentální postižení	103
6.2.2	Školní vzdělávací program v základní škole speciální – díl I. vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením	106
7	PŘÍPADOVÉ STUDIE	110
7.1	Základní škola A	110
7.1.1	Základní škola A, I. stupeň	110
7.1.2	Základní škola A, II. stupeň	147
7.2	Základní škola B	183
7.2.1	Základní škola B, I. stupeň	183
7.2.2	Základní škola B, II. stupeň	199
	INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ	242

DISKUZE	248
ZÁVĚR	249
RESUMÉ	252
SUMMARY	253
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	254
SEZNAM POUŽITÝCH ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ.....	260
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ	264
SEZNAM PŘÍLOH.....	266

ÚVOD

Téma hudby (hudební výchovy) a problematiky speciálněpedagogické představuje pro mě osobně zásadní a zdánlivě poněkud komplikované propojení soukromé a pracovní sféry. Hudba a její aktivní provozování vstoupily do mého života již poměrně brzy v dětství díky rodinnému zázemí a neopustily mě dodnes. Spíš mohu konstatovat, že se v posledních letech ještě hlouběji propojily jak s mými soukromými zájmy, tak se zájmy profesními, když jsem začal externě vyučovat hru na kontrabas na základní umělecké škole spojené opět s mou rodinou i s mými muzikantskými začátky.

Velmi podstatnou roli hraje hudba a hudební výchova i v mém profesním životě, kdy po dokončení studia na katedře hudební výchovy Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě jsem se stal učitelem českého jazyka a hudební výchovy na soukromé, tehdy ještě speciální, škole. Mimo to jsem ještě sbíral pedagogické zkušenosti také při svém působení externího učitele hudební výchovy na další ostravské základní a střední škole.

Díky mému hlavnímu zaměstnaneckému poměru jsem se postupně začal seznamovat s praxí i teorií speciální pedagogiky, což představuje podstatnou část mé práce učitele – speciálního pedagoga.

Po šestnáctileté práci s dětmi intaktními i postiženými různými typy postižení a v různých typech škol včetně základní umělecké školy mohu potvrdit, že hudba a ve školním prostředí tedy předmět Hudební (Estetická) výchova hraje podstatnou roli ve výchově a vzdělávání právě žáků s postižením, tedy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Postupně jsem došel k poznání, jak důležité jsou hudebněvýchovné činnosti v reedukaci, rehabilitaci nebo v kompenzaci jednotlivých postižení. A to vše ve chvíli, kdy můžeme pozorovat nepříliš uspokojivou situaci ve výuce hudební výchovy ve smyslu nedostatku aprobovaných učitelů předmětu a také v určitém poklesu respektu k předmětu objevujícímu se mezi laickou i odbornou veřejností.

Tato dizertační práce tedy je zúročením všeho, co jsem v dané oblasti za již zmíněných sedmnáct let pedagogické praxe získal ve formě vědomostí, dovedností i zkušeností.

Současný stav zkoumání této problematiky je podle našeho názoru v současnosti na nepříliš uspokojivé úrovni. Při dnešních inkluzivních trendech současného českého

školství přichází (a zřejmě také bude přicházet) čím dál tím větší skupina žáků s různými typy postižení a je docela dobře možné, že předmět estetická (hudební) výchova bude ve větší míře orientován – ať už dobrovolně, nebo nedobrovolně – i směrem speciálněpedagogickým či možná přesněji arteterapeutickým na úkor cílů obecněvzdělávacích a uměleckých. Je ovšem otázka, jak velká část hudebních pedagogů si takovou změnu dokáže vůbec představit a především, jakým způsobem by se nezbytně muselo rozšířit jejich vzdělávání o poznatky právě z oboru speciální pedagogiky nebo z oblasti arteterapií.

Z tohoto pohledu zde můžeme konstatovat existenci množství odborné literatury zaměřené na teorii i praxi speciálněpedagogických oborů, jednotlivých arteterapií i hudební pedagogiky a hudební teorie, z nichž mnohé tvoří podklad pro teoretickou část naší dizertační práce. Za všechny zde můžeme uvést předního slovenského logopeda profesora Viktora Lechtu, předního českého odborníka na psychopedii, profesora Milana Valentu či rovněž psychopedii se zabývajícího docenta Petra Franioka, doktorku Kateřinu Thorovou, autorku ceněných publikací zabývajících se problematikou poruch autistického spektra a ředitelku metodického centra organizace Apla, nebo docentku Olgu Zelinkovou uznávanou specialistku na oblast specifických vývojových poruch učení a chování.

Při výše zmiňované propojenosti obou oborů ovšem chybí česky psaná literatura, která by byla propojením speciální pedagogiky a hudební pedagogiky. Speciálněpedagogická literatura upřednostňuje svůj pohled na problematiku – tedy pohled zaměřený na oblast rehabilitace, kompenzace či reedukace jednotlivých druhů postižení s logickým přihlédnutím k metodám arteterapeutickým – a problematiku hudebních a hudebněvýchovných činností zpracovává bez adekvátního zdůraznění aspektů hudebněpedagogických a hudebnědidaktických. Zde si zaslouženou pozornost zaslouží např. práce hudební pedagožky a muzikoterapeutky, doktorky Marie Beníčkové.

O něco lepší situaci nám nabízí pohled do zahraniční literatury, kde vedle množství lékařských a speciálněpedagogických výzkumů a studií pojednávajících o vztahu postižených a hudby, najdeme také publikace nabízející poměrně hluboký vhled do problematiky hudebního vzdělávání jedinců s postižením na úrovni našeho základního i základního uměleckého školství.

Uvedenou mezeru bychom se rádi svou dizertační prací pokusili alespoň zčásti vyplnit. A tomu je věnována tato práce, jejímž cílem je na konkrétních příkladech žáků a žákyň vzdělávaných v současnosti sice mimo základní školy hlavního vzdělávacího

proudu, ovšem až na několik výjimek dobře ilustrujících, s jakými typy dětí se zřejmě čím dál tím více budeme setkávat při pokračující inkluzi v běžných školách.

1 KATEGORIE CÍLE

Kategorie cíle patří již přinejmenším od dob Jana Amose Komenského k základním stavebním prvkům celého výchovně-vzdělávacího procesu a tvoří základní veličinu procesu každého učení (vzdělávání) i výchovy a samozřejmě rovněž všech aktů směřujících k rozvoji osobnosti žáka. Pojetí cíle je vždy ovlivněno společenským zřízením, politickým uspořádáním a ekonomickými podmínkami života v dané společnosti. Formují jej činitelé političtí, sociální i ekonomičtí ve smyslu výchovy občanů a pokračování politického systému a společenského řádu, zlepšování sociálních podmínek občanů, kontrolu sociálního napětí nebo řešení sociálních problémů a také snahy o zvyšování výkonnosti ekonomiku státu a tím pochopitelně i adekvátní zlepšení ekonomické situace jeho obyvatel.¹

Ve zkratce bychom mohli uvést původní cíle, jejichž hlavním účelem bylo v období pravěku a ještě i starověku vybavit jedince znalostmi a schopnostmi nutnými pro prosté přežití, o řeckém ideálu kalokagáthia spojujícím tělesnou a duševní zdatnost, nebo o pozdějším středověkém důrazu na zvládnutí základních křesťanských dogmat. Odklon od memorování a větší či menší míry teoretizování přichází až ve druhé polovině 20. století, kdy se stanovování cílů soustředí na oblast personálních kompetencí a případně - obdobně jako pragmatická pedagogika Johna Deweyho – upouští od sledování cílů určených z vnějšku.² Synonymním označením pro takto pojaté výukové cíle jsou cíle výchovně-vzdělávací, které „zahrnují účel, záměr výuky, výstup, výsledek výuky“³ a jsou vyjadřovány kompetencemi.

Pokud nahlédneme problematiku školního vzdělávání a jeho cílů z perspektivy společnosti a společenského života, můžeme v dnešní době pozorovat výrazné pnutí mezi tradičním vnímáním úlohy školy jako instituce konzervující stávající řád a zároveň permanentně se přizpůsobující měnící se společenské situaci.⁴

V pedagogice můžeme kategorii cíle vnímat třemi způsoby. Jako cíl výchovného působení, cíl výchovy a cíl výuky (vzdělávací cíl). Termínem cíl výchovného působení označujeme „jeden z prvků výchovného systému, který vytyčuje směr výchovného

¹ KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Grada 2002, s. 125.

² Výchovu chápe jako kontinuální proces „přetavby, přebudovávání, rekonstrukce zkušeností“ a po škole požaduje, aby žákům umožňovala bezprostřední seznámení se situacemi, v nichž poznají důležitost obsahu výuky. KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, s. 20.

³ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 55.

⁴ KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Grada 2002, s. 122.

působení,“ jenž „může být rozložen do řady dílčích cílů, které jsou kulturně a historicky proměnlivé.“⁵ Pod termínem cíl výchovy se skrývá „v nejjobecnější podobě ucelená představa (ideál) předpokládaných a žádoucích vlastností člověka, které lze získat výchovou.“⁶ Výukový cíl představuje „zamýšlené změny v učení a rozvoji žáka (ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotových orientacích, osobnostním a sociálním rozvoji jedince, kterých má být dosaženo výukou.“⁷

Posledně uváděný vzdělávací cíl představuje „jednu z klíčových didaktických kategorií vymezující účel a záměr výuky a její výstupy a výsledek.“⁸ Takto definované cíle v sobě obsahují hodnoty a postoje, produktivní činnosti a praktické dovednosti a poznatky a porozumění. V současné době v pedagogické praxi i teorii kategorii cíle odpovídají kompetence žáků stanovené ve vzdělávacích programech a předmětových kurikulech⁹ při rozlišení cílů vyučovacího předmětu, cíle ročníkové a cíle pro určitá témata nebo výukové situace. Kompetencím pro jednotlivé vzdělávací oblasti jsou nadřazeny tzv. klíčové kompetence, tj. „soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích.“¹⁰ Tyto klíčové kompetence nejsou vázány na jednotlivé předměty, měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání a žák by si je měl vytvořit (osvojit) na jednotlivých stupních školy na určité úrovni. Klíčové kompetence představují prvek sjednocující a propojující cíle kognitivní, afektivní i psychomotorické a ve své podstatě tvoří sestavu kompetencí absolventa.¹¹

Pojem kompetence se uplatňuje v kurikulárních dokumentech u nás i v zahraničí a odpovídá tendenci určité proměny v chápání obsahu termínu vzdělání spočívající v přiznání důležitosti dovednostem a způsobilostem, které mají své opodstatnění i v praktickém každodenním životě mimo školu.¹² K nejpodstatnějším znakům kompetencí patří jejich kontextualizace charakteristická provázaností s konkrétním prostředím nebo situací, multidimenzionalita, tj. komplexnost ve smyslu syntézy rozmanitých složek

⁵ PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 34.

⁶ PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 34.

⁷ VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 137

⁸ PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 34.

⁹ „Pojem předmětové kurikulum definujeme jako „část vzdělávacího programu vztahující se k výuce v určitém vyučovacím předmětu, nebo kurikulum založené na tradičních vyučovacích předmětech, kontrastující s integrovaným kurikulem.“ PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 186.

¹⁰ PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 124.

¹¹ Základy kompetencí žáka vystihují formulace učit se poznávat, učit se být, učit se žít s ostatními a učit se jednat. KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, s. 29.

¹² PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 130.

(informace, znalosti, dovednosti, představy, postoje, dílčí kompetence apod.) a jejich efektivního využití a propojení a diferencovanost určitým standardem odrážející se v předem určených kritériích hodnocení. Vzhledem k tomu, že kompetence mají být rozvíjeny v procesech vzdělávání a učení, je jejich charakteristickým znakem rovněž potenciál pro akci a rozvoj.¹³ Pod pojmem kompetentnost pak rozumíme zvládnutí určité sumy kompetencí na určité úrovni, které je „v zásadě posuzováno úspěšností chování jedince v různých životních situacích.“¹⁴

K problematice kompetencí se vyslovila rovněž Rada Evropské unie a Evropský parlament stanovením Evropského referenčního rámce zahrnujícího osm klíčových kompetencí – komunikaci v mateřském jazyce, komunikaci v cizích jazycích, matematické kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií, kompetence k práci s informačními a komunikačními technologiemi, kompetence k učení, kompetence sociální a občanské, smysl pro iniciativu a podnikavost a kompetence týkající se kulturního povědomí a chápání uměleckého vyjádření.¹⁵

V souvislosti s kategorií cíle a současnými kurikulárními dokumenty můžeme zmínit ještě termíny cílové požadavky, k nimž má školní vzdělávání směřovat, a cílové standardy. V našich podmínkách jsou cílové požadavky formulovány opět jako vzdělávací cíle např. pro oblast základního vzdělávání nebo pro odborné vzdělávání.¹⁶ Cílové standardy představují „konkrétně formulované cíle vzdělávacího procesu, kterých má být dosaženo všemi žáky v daném čase nebo období věku.“¹⁷

Určitý posun ve vnímání obsahu pojmu cíl zapříčinily v nedávné minulosti inovativní tendence některých pedagogických směrů, jejichž pojetí akcentuje dříve poněkud opomíjený osobnostní rozvoj, prožitek, postoje, obecně regulační dovednosti (plánování, organizování, kontrola, hodnocení), dovednosti spojené s kooperací, aplikací vědomostí a rozvoj tvořivých schopností. Reformní a pragmatická pedagogika se snažila o propojení školy a života a z pohledu námi sledované kategorie cíle vycházela z myšlenky o cílech vycházejících z potřeb, možností a zájmů žáků.¹⁸ „Hlavním rysem tohoto

¹³ VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, s. 32.

¹⁴ VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, s. 32.

¹⁵ VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, s. 62.

¹⁶ PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 35.

¹⁷ PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 35.

¹⁸ Jistou analogii k těmto tendencím představuje reforma školství, jež proběhla v našem prostředí v minulém desetiletí nahrazující centrální plány rámcovými vzdělávacími programy a školními vzdělávacími programy. Což „může značně komplikovat rozvoj a úroveň vzdělanosti... Je to do jisté míry pedocentrismus, kdy cíl vyplývá ze situace, z konkrétních motivů i žáků a učitelů, nebo jej dokonce lze vyvodit z konkrétního daného

pedagogického myšlení je rozvoj dovedností a získávání vědomostí na základě praktických činností, samostatné práce, samostatného získávání informací a samoučení.“¹⁹ V českém, respektive slovenském prostředí, představuje výrazný protiklad těchto tendencí epocha druhé poloviny minulého století, během níž (komunistickou ideologií a propagandou ovlivněné) ministerstvo cíle přesně formulovalo a doslova diktovalo. Ostrým kontrastem k popsané situaci naší nedávné minulosti představuje také současná podoba obecného cíle výchovy a vzdělávání nesoucí v sobě jako nejsilnější myšlenku nepřetržitý rozvoj schopnosti učit se a především přijmout za svou koncepci celoživotního učení a osobnostního rozvoje.

Za stavu, kdy dochází k zásadním změnám v pojetí vyučování, se pochopitelně mění i kategorie cíle.²⁰ Probíhající přechod z industriální na informační společnost a růst globalizace²¹ vyžadují podstatné změny. Obsah kategorie cíle vzdělávání se posouvá do sféry určité úrovně rozvoje osobnosti, stavu jejího rozvoje a úrovně všestranných schopností člověka. Původní vymezení cíle vyučování jako „úrovně, kvality a pevnosti zvládnutých vědomostí a dovedností“ postupně ztrácí význam.²² Cíl se proto dnes vymezuje jako kompetence (klíčová kompetence, očekávaný výstup), čímž se otevírá příležitost přesněji a operativně postihnout úroveň dosažení požadovaných cílových hodnot. S tím se zároveň pojí určitá pragmatizace akcentující požadavek praktické aplikace stanovených cílů. Přitom ale cíl je postaven daleko šířeji, jako systém vědomostí, dovedností, vlastností, postojů, hodnot, motivů žáků, nejen jako rozvoj osobnosti. Dle našeho názoru tak dochází k zřetelnému odklonu od dřívějšího ideálního pojetí cíle a jeho idealizované stálé (možná až absolutní) platnosti. V současnosti je přeceňována spontánní aktivita žáka, což se pojí s odmítáním cílové kategorie, nebo s podceňováním role cíle ve výuce, nebo jeho chápáním jako kategorie, ohrožující svou daností svobodný rozvoj žáka, jeho spontánnost, jeho zájmy a potřeby.²³

obsahu“ při upřednostňování „instrumentální dimenze vzdělávání“ a opomíjení „obecně kultivační dimenze vzdělávání.“ KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, s. 20.

¹⁹ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 55.

²⁰ „Mění se cílová hodnota a k jejímu obrazu by se měl změnit celý komplex vyučování.“ KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, s. 18.

²¹ Nové informační technologie zrychlují sociokulturní změny a růst procesu globalizace, stejně jako o spoutanost lidí v informační společnosti sítí počítačů, internetu a televize. Současné sociokulturní změny charakterizuje „transformace průmyslové společnosti na společnost informační a přechod od diferencovaných národů a kultur ke globální celosvětově integrované společnosti.“ ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologie*. Praha: Karolinum, 2013, s. 82.

²² KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, s. 18.

²³ KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, s. 19.

V každodenní pedagogické praxi ovšem často dochází k opomíjení cílů. A to zejména ve chvílích, kdy ustupují obsahu vyučování, protože jsou obsaženy již v samotných vzdělávacích programech, nebo v zažitých postupech a modelech, jež si každý pedagog postupně během své praxe vytváří. Cíle se pak stávají součástí procesu výchovy a vzdělávání mimoděk.²⁴ Stává se také, že cíle nejsou plně formulovány ani v kurikulárních dokumentech, přesněji řečeno jsou stanoveny příliš obecně, že nemohou ovlivnit konkrétní vyučovací proces, nebo konkrétní výchovně-vzdělávací činnosti, případně nepřesně. V takovém případě dochází k záměně pojmů obsah a cíl vyučování.

Paralelně s jakoukoliv lidskou činností i vyučování²⁵ představuje činnost orientovanou svým průběhem na dosažení určitého cíle. „Cílem vyučování chápeme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel se žáky směřuje.“²⁶ Onen výsledek představují změny v osobnosti žáka. Změny pokud možno trvalé v jeho vědomostech, dovednostech, vlastnostech i změny týkající se utváření jejich hodnotové orientace a osobnostního rozvoje jako celku. Jak také uvádí Kolář, Z. a Vališová, A. v *Analýze vyučování* „Cílem je nám vlastně stav, kdy žák aktivně zvládl určitý soubor poznatků (subjektivně vědomostí), naučil se používat některé pracovní postupy, zvládl tyto postupy jako dovednosti, zaujal konkrétní postoje.“²⁷ Obdobně formulovanou definici nám nabízí také Zormanová, L. ve své *Obecné didaktice* „Cíle v sobě zahrnují poznatky o daném tématu a porozumění tomuto tématu, hodnoty a postoje vztahující se k danému tématu, produktivní činnosti a praktické dovednosti.“²⁸

Nejobecnější cíle odrážejí změny v potřebách celé společnosti a předpokládané potřeby každého jednotlivého žáka a velmi úzce se pojí s kulturou společnosti. Výkladový slovník z pedagogiky přirovnává cíle výchovy k představám o „ideální kvalitě vychovávané osobnosti, skupiny, generace, kterých má být dosaženo prostřednictvím výchovy.“²⁹ Uvádí rovněž východisko těchto cílů, které nachází především v oblasti potřeb člověka ve společnosti pojmenovaných na základě analýzy lidského poznání a kultury, jejímž předpokladem je schopnost toto poznání používat.

²⁴ KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, s. 17

²⁵ Vyučování charakterizujeme jako organizovanou a systematickou výchovu a vzdělávání. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 17.

²⁶ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 119.

²⁷ KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, s. 18.

²⁸ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 54.

²⁹ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012, s. 23.

S ohledem na změny, které by ideálně měla v žácích vyvolat, můžeme kategorii cíle vymezit rovněž jako „představu o kvalitativních a kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky.“³⁰

Cíl se tím v rámci procesu vyučování (případně výchovy) stává faktorem usměrňujícím, motivačním, dynamizujícím a integrujícím vyučovací proces jako celek, musí tedy být konzistentní, jednoznačný a kontrolovatelný.³¹ Plní regulační roli v učebních činnostech žáků, dává výuce řád a pomáhá volit přiměřené metody vyučování i hodnocení. Jako determinující prostředek výchovy má také funkci diagnostickou, prognostickou a ideologickou.

Jeho změny ovlivňují změny vztahů v rámci celé struktury vyučovacího procesu a ovlivňují i prostředky realizace tohoto cíle³² a také výsledky celého výchovného a vzdělávacího procesu jsou pak měřitelné s ohledem na cíl, jehož se mělo dosáhnout. V centru vyučovacího procesu stojí vztah mezi učitelem a žákem, jejichž vzájemná interakce je směřována k dosažení cíle. Přitom aby byl cíl ve vyučování pro žáky dosažitelný, musíme dbát na jednotu, propojení vědomostí a komplexního rozvoje osobnosti, na některé nové dimenze obsahu vyučování (např. ekologii, globalizaci a multikulturalitu), je také zapotřebí poskytovat žákům prostor pro zhodnocování jejich vlastních zkušeností z běžného života a věnovat pozornost také kvalitě vyučování např. ve formě metod kritického myšlení.

Stanovování obecných cílů souvisí s obsahem učiva a zároveň také s jedinečnou osobností žáka. Tyto obecné cíle stanovují oficiální dokumenty, tj. v současnosti rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy či profily absolventa. „Konkretizace cílů souvisí s biogenní, psychogenní a sociogenní úrovní osobnosti žáků. Týká se kognitivních, afektivních i psychomotorických stránek osobnosti.“³³ V našich současných podmínkách v sobě cíle spojují požadavky věcně obsahové (učivo) a osobnostně rozvojové (cílové změny). Objektivním předpokladem pro stanovení cílů je schopnost učitele analyzovat učivo a respektovat výsledky pedagogicko-psychologické diagnostiky. Nejlépe aby

³⁰ KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Grada 2002, s. 274.

³¹ KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Grada 2002, s. 278.

³² Prostředky představují především učivo, metody a organizační formy vyučování. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 124.

³³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 120

spolutvůrci byli sami žáci. Ti by totiž měli být aktivními subjekty výuky, ne pouze pasivními objekty.

Při stanovování cílů můžeme rozpoznat základní dva přístupy. Tzv. zprostředkující model předpokládající postupné plnění dílčích cílů tak, aby byly efektivně dosaženy předem stanovené obecné cíle vzdělávání a model vstřícný nevyžadující detailní stanovení cílů a rozpracovávající spíše cíle obecné, směřující k rozvoji tvořivosti a sociální, etických či estetických dispozic.³⁴ První přístup zahrnuje rozvahu týkající se uvažovaných cílů nebo kompetencí, volbu k tomu potřebných činností a jejich organizaci a také možnosti hodnocení výkonů žáků a úrovně naplnění cílů. Ve vstřícném modelu se jedná o úvahu na úrovni témat a pro ně vhodných činností v souvislosti s předpokládanou motivovaností žáků pro dosažení cíle. Model rovněž zahrnuje otázku hodnocení předpokládaných tvůrčích výsledků žáků odpovídající charakteru činností a možnosti, jak na splnění cíle poukázat. Vytváření cílů by mělo doprovázet vědomí jejich základních vlastností. Měly by být přiměřeně náročné a zároveň splnitelné, jejich vymezení by mělo probíhat na základě analýzy učiva ve vztahu k nadřazeným výukovým cílům definovaných v kurikulu, nebo např. v profilu absolventa, rozložení učiva a vyčlenění podstatných prvků. Kritérium přiměřenosti musí respektovat vstupní předpoklad o nestejně mentální, afektivní a psychomotorické úrovni žáků. Dochází tak k nezbytně nutné diferenciaci výukových cílů, které ovšem zároveň musí vést k dosažení určité úrovně obecných cílů.³⁵

S potřebnými vlastnostmi cílů úzce souvisí také na ně kladené požadavky. Z tohoto pohledu jsou cíle vymezeny svou komplexností v působení na oblast kognitivní, afektivní i psychomotorickou (též konativní), konzistencí ve formě vazeb mezi cíli nižšími a vyššími, kontrolovatelností a jednoznačností.³⁶

Formulování cílů pochopitelně mohou doprovázet i chyby spočívající především ve ztotožnění cíle s tématem hodiny,³⁷ záměně cíle s popisem učitelovy činnosti, nebo příliš obecné vymezení cíle.³⁸ Za extrémní případ můžeme považovat situaci, kdy cíl není formulován vůbec.

Hierarchii cílů tvoří soustava postupující od cílů velmi obecné povahy vyžadujících ve většině případů dlouhodobé úsilí, až po cíle, jejichž splnění je možné již v rámci jedné

³⁴ KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Grada 2002, s. 274.

³⁵ KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Grada 2002, s. 278.

³⁶ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 61.

³⁷ Vzpomeňme zde např. na dřívější způsob formulování zápisů do třídních knih typu „Dílo A. Dvořáka“ apod.

³⁸ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 62.

vyučovací jednotky. Máme tím na mysli posloupnost cílů školy, cílů předmětů, ročníkových cílů, dále rovněž cíle tematických celků a jednotlivých témat a v neposlední řadě cíle vyučovací hodiny.

Proces vymezování cílů vychází z analytického přístupu k vyučování i k jeho činitelům zohledňujícím přesné stanovení požadovaného výkonu žáka, kvality tohoto výkonu a podmínek, za nichž má být příslušný výkon realizován. Zbývající aspekty představují zřetelně formulované parametry žákova výkonu a posouzení přiměřenosti výkonu.³⁹ Jádrem tohoto přístupu je myšlenková činnost pedagoga, jenž je cestou, jak koncipovat výuku z potřebného nadhledu a proniknout pokud možno k samotné podstatě celého procesu výuky. Orientace na cíl tedy ovlivňuje nejen průběh vyučování, ale zároveň se tímto způsobem promítá také do přípravných činností pedagoga a jeho práce s cíli v samotné výuce (každá činnost by měla být ve výuce z důvodu sledování konkrétního cíle a předpokladem úspěšné výuky musí být pochopení toho, jakým způsobem nás tato činnost přivede k cíli). Cíle ovšem pochopitelně neformuluje pouze pedagog, jejich základní podobu obsahují vzdělávací programy.

Neopomenutelnou roli v oblasti práce s kategorií cíle tvoří motivace žáků, jak stanoveného cíle dosáhnout. Motivací pro žáky může být už samotná znalost cíle vnášející do výuky konkrétní směr a podporující žáky v aktivitě, příležitost vnitřně se s cílem ztotožnit. Největší efektivitu dosahuje učení ve chvíli, kdy se jeho obsah stává zároveň i cílem činnosti. Z těchto důvodů musí být cíl koncipován tak, aby byl žákům dostupný a pokud možno tvořil průnik mezi svým společenským významem a osobním významem pro žáka samotného.⁴⁰ Není bez zajímavosti, že obdobné názory vyslovil již J. A. Komenský ve své *Didaktice analytické*, když za dobrý účel vyučování (cíle) považoval, „aby někdo hbitě (tj. „prací nepřetržitou beze vší škodné ztráty času“), lahodně (tj. „aby učeň po celý běh nějakého učení necítil se více unaveným tím, co již bylo vykonáno, nežli by zahořel dychtivostí po tom, čeho dokonati zbývá“) a na jisto (tj. „aby čemu se učí, naučil se celému dobře až i k dokonalému toho užívání“).⁴¹ Pozitivní roli v rámci motivace hraje také otázka určitého napětí mezi požadavky na žáka a žakovou aspirační úroveň, jež udržuje učitel při směřování žáka k cílové oblasti a jež vyvolávají motivy k učení zabraňující žáku uhnout z nastolené cesty a povzbuzují jeho úsilí o dosažení cíle.

³⁹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 124

⁴⁰ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 127.

⁴¹ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika analytická*. Brno: Tvořivá škola, 2004, s. 18.

1.1 Typy cílů

Cíle můžeme rozdělit na cíle obecné a konkrétní, dlouhodobé a krátkodobé, nebo bezprostřední, adaptační, afektivní a anticipační, kognitivní, afektivní a psychomotorické, etapové a absolventské, nutné a nadstandardní, minimální, optimální a maximální.

Z pohledu druhů cílů můžeme použít tato kritéria. Za prvotní můžeme považovat rozdělení cílů z hlediska jejich hierarchie, kdy hovoříme o cílech v závislosti na tzv. hierarchické pyramidě.⁴² Kritérium subjektivě – objektových vztahů vydělující cíle vnější a vnitřní, hledisko obsahu členící cíle na cíle celkové (všestranné), mnohostranné (polyfunkční) a dílčí. Dalším kritériem je rozsah cíle, podle něž popisujeme cíle obecné, konkrétní a jedinečné. Z pohledu pedagogického řízení rozlišujeme cíle strategické, taktické a operativní. Podle náročnosti cílů hovoříme o cílech maximálních optimálních a minimálních. Kritérium realizovatelnosti přináší rozdělení na cíle nerealizovatelné (též utopické), relativně a obtížně realizovatelné, reálné a relativně snadno uskutečnitelné. Z hlediska závaznosti vyčleňujeme tři skupiny cílů - cíle obecně závazné, výběrově závazné a nezávazné. V závislosti na časové náročnosti stanovujeme cíle blízké, střední a vzdálené a konečně hledisko přizpůsobení konkrétním podmínkám představuje kategorie cílů standardních a cílů přizpůsobených aktuálním, regionálním, národním, skupinovým nebo individuálním podmínkám.⁴³

Adaptační cíle výchovy vycházejí z nároků, které na jedince klade společnost a její potřeby. Ideálem je, aby vedla člověka k respektu vůči realitě konkrétní společnosti. Adaptační cíle jsou naplňovány především ve výchovných a vzdělávacích institucích a poskytují člověku schopnosti, dovednosti a kompetence umožňující přijetí, respektování a přizpůsobení se podmínkám společnosti.⁴⁴

Afektivní cíle výchovy jsou umístěny do oblasti osobnostních kvalit a postupují k ovládnutí přijatelných postupů jednání a chování. Váží se rovněž na prožitky, emoce, hodnoty a postoje. Do oblasti afektivních cílů spadá také orientace na lidské hodnoty,

⁴² KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, s. 23.

⁴³ Dělení cílů podle uvedených kritérií uvádí také BLÍŽKOVSKÝ, B. ve své *Systémové pedagogice*. Upozorňuje zároveň, že „každé členění cílů výchovy je jen relativní, je jen teoretickou pomůckou,“ a hovoří o nutnosti přistupovat k cílům jako k ucelené soustavě a nutnosti pojímat je v jejich „dialektické jednotě“. BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Ostrava: Amosium Servis, 1992, s. 122-133.

⁴⁴ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012, s. 23.

zvnitřnění mravních norem a osvojení postojů, motivů jednání nebo ovládnání emocí.⁴⁵ Východisky afektivní cílů jsou buď vlastnosti člověka, nebo sociální role, pro které jej připravujeme. Vymezuje je tedy jako cíle v podobě chování očekávaného vzhledem k dané sociální roli.⁴⁶

Anticipační cíle výchovy slouží k podpoře kvalit (především procesů učení) potřebných pro řešení budoucích situací a stavů odrážejících proměny společenských a jiných podmínek. Jejich úkolem je budovat schopnosti reagovat na tyto změny.⁴⁷

Etapové cíle výchovy kopírují konkrétní fáze vývoje člověka. Odpovídají na otázku, jaké vlastnosti a kompetence by měl jedinec mít v dané fázi svého vývoje v oblasti kognitivní, afektivní, psychomotorické i sociální.⁴⁸

Velmi blízké jsou etapovým cílům svým obsahem cíle generační. Určují pro mladší generace požadované kvality podstatné pro přítomnost i budoucnost kvalitního života ve společnosti.

Do jisté míry opakem generačních cílů jsou cíle individuální vycházející z poznání fyzické, psychické i sociální úrovně jedince a určující na základě tohoto poznání jeho možnosti a konkrétní cíle.

V dokumentech každé výchovně-vzdělávací instituce nebo v dokumentech popisujících činnost jednotlivých typů těchto institucí se setkáváme s cíli institucionálními odpovídajícími profilu absolventa dané školy nebo určitého typu škol.⁴⁹

Konativní cíle výchovy (též psychomotorické) rozvíjí činnosti postavené na nervosvalové koordinaci, jeho tělesné zdatnosti a schopnosti jednat. Zaměřují se na dovednosti motorické povahy, jejich automatizaci a na tvůrčí přístup k nim.⁵⁰

V kognitivních cílech výchovy jsou obsaženy cíle směřující k rozvoji poznávacích schopností a k rozvoji poznání skutečnosti.⁵¹ K jejich podrobnější diferenciaci slouží tzv. Bloomova taxonomie kognitivních cílů hojně využívaná v dnešní pedagogické praxi.

Reálné cíle výchovy představují skutečně dosažitelné cíle zohledňující reálné podmínky a možnosti dispozic vychovávaného jedince stejně jako podmínek prostředí, v němž je výchovný proces realizován, a možností osoby vychovatele.⁵²

⁴⁵ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012, s. 23.

⁴⁶ KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, s. 27.

⁴⁷ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012, s. 23.

⁴⁸ Příkladem může být otázka školní zralosti pro vstup do prvního ročníku základní školy. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012, s. 23.

⁴⁹ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012, s. 23.

⁵⁰ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012, s. 24.

⁵¹ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012, s. 24.

V obecných cílech výchovy nalézáme ideál člověka, jehož lze v určité době a v určité společnosti dosáhnout. V závislosti na obecných cílech odvozujeme cíle dílčí pojící se k jednotlivým výchovným činnostem.⁵³

1.2 Systematika cílů

Jednotlivé druhy cílů mají svou taxonomii, jež napomáhá jejich bližší klasifikaci a především slouží k odlišení úrovní splnění cílů.

Pro systematizaci kognitivních cílů můžeme použít taxonomii polského pedagoga Boleslawa Niemierka odlišující zapamatování a porozumění vědomostem a následně používání z nich vycházejících dovedností na úrovni používání vědomostí v typových situacích a v situacích problémových. Zapamatování si poznatků podle Niemierka vyžaduje schopnost opakovat, napsat, definovat, pojmenovat, reprodukovat, vybrat, znát, umět apod. Porozumění vědomostem vystihuje např. pomocí dokazování, schopnosti jinak vědomost formulovat a objasnit ji, nebo schopností vyjádřit se vlastními slovy. Používání vědomostí je možné, pokud jsme schopni požívat nabyté vědomosti, uspořádat je či vyzkoušet. A konečně využití vědomostí v problémových situacích je možné, pokud jsme schopni analyzovat situaci, specifikovat a klasifikovat jednotlivé faktory, srovnávat s normou, zdůvodňovat nebo např. argumentovat a vyvozovat obecné závěry.⁵⁴

V současné pedagogické praxi představuje zřejmě nejznámější taxonomii kognitivních cílů tzv. Bloomova taxonomie amerického psychologa Benjamina Blooma, která v šesti stupních definuje úroveň dosažení kognitivních cílů. Prvním stupněm je prostá znalost podmíněná pamětními procesy, schopností vybavit si fakta a směřující od jednotlivých konkrétních poznatků ke složitějším a abstraktnějším poznatkům a strukturám. Ve fázi porozumění dochází k pochopení sdělení a schopnosti určitým způsobem je využít za předpokladu převodu do pro žáka smysluplné podoby. Ve třetí fázi je žák schopen aplikace znalosti potřebné k dosažení určitého cíle a jejího zobecnění. V následujícím stupni dochází žák ke schopnosti analyzovat celek, porozumět mu na vyšší úrovni a dokáže definovat podstatu problému. Pátým stupněm je syntéza umožňující vytváření nového celku za propojení nových i dřívějších zkušeností. Nejvyšší fázi

⁵² KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012, s. 24.

⁵³ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012, s. 24.

⁵⁴ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 60.

Bloomovy taxonomie představuje hodnotící posouzení v podobě kvalitativní i kvantitativní, odpovídající normám, přesné i účelové.⁵⁵

B. Niemierko se věnuje rovněž taxonomii cílů afektivních. Rozděluje je do dvou úrovní podle vztahu k činnosti a účasti na ní. V první úrovni žák začíná uvědomělou účastí na činnosti, jejím uvědomělým prováděním, které je ovšem motivováno vnějšími faktory (např. vědomím povinnosti), neboť se činnosti sice nevyhýbá, ale ani ji aktivně nevyhledává. Druhým stupněm této úrovně je situace, kdy žák danou činnost začíná samostatně provádět. Druhou úroveň afektivních cílů charakterizuje naladění k činnosti ve formě vzniku interiorizované trvalé vnitřní potřeby činnost vykonávat. Nejvyšším stupněm je stav, který B. Niemierko vystihuje označením „systém činnosti“ a který znamená, že žák činnost vykonává svým vlastním způsobem.⁵⁶

Poněkud odlišný a detailnější pohled na afektivní cíle přináší ve své taxonomii americký psycholog David Reading Kratwohl. Proces cesty ke splnění afektivního cíle rozčleňuje do pěti stupňů. Základem je podle Kratwohla vnímavost ve formě registrace situace doprovázená ochotou přijímat nové podněty a odlišovat je od ostatních podnětů. Druhou fází charakterizuje jako fázi reagování, kdy žák k podnětu přistupuje bez odporu k činnosti, vykonává ji z vlastní vůle a především mu přináší vnitřní uspokojení. Teprve poté může dojít k situaci, kdy hodnotu cíle (činnost) oceňuje, ztotožňuje se s konkrétními hodnotami, začíná pociťovat jejich potřebu, vyhledává je a preferuje a nakonec v něm také vzniká potřeba podle takové hodnoty jednat. Předposledním stupněm je organizace, též integrování hodnoty, která v tuto chvíli nabývá abstraktního charakteru a začleňuje se do uspořádaného celku respektovaných hodnot jedince. Závěrečnou fází představuje integrace hodnot v charakteru vyznačující se zařazením hodnotového systému do charakteru jedince, vznikem predispozic pro určitý způsob konání a vznikem integrovaného systému přesvědčení a idejí, jímž se žák v životě řídí.

Zůstává otázkou, jak posuzovat úroveň splnění afektivních cílů. Možný způsob představují dále uváděná kritéria. Při jejich uplatnění posuzujeme, zda žák dokáže přiměřeně, tj. spravedlivě, slušně či konstruktivně řešit konflikty, a zda respektuje princip spravedlnosti, solidarity, úcty či tolerance. Sledujeme, na jaké úrovni argumentuje a jestli argumentuje racionálně, slušně a s respektem k názorům i k osobě oponenta. Hodnotíme

⁵⁵ Revidovaná verze Bloomovy taxonomie spojuje v jeden celek analýzu a syntézu. Závěrečný stupeň pak představuje tvoření vyznačující se schopností jedince vytvářet z prvků koherentní, funkční celek a reorganizovat prvky do nových struktur a modelů. KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, s. 25.

⁵⁶ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 61.

žákovu schopnost spolupracovat a přebírat zodpovědnost. Pozorujeme, jakým způsobem se účastní veřejné debaty, tzn., jak se orientuje v situaci, jak moc se angažuje, zda umí argumentovat nebo dosahovat kompromisu a na jaké úrovni je jeho osobní vystupování.⁵⁷

Taxonomii psychomotorických cílů sestavil Ravindra H. Dave a rozdělil ji do pěti stupňů. Nejnižším stupněm je imitace vycházející z impulzivní nápodoby a vědomého opakování konkrétní činnosti. Ve druhé fázi dochází k manipulaci, kdy je žák schopen při následování instrukcí a výběru činnosti opakovat, aby si ji upevnil. Třetím stupněm dosažení psychomotorického cíle je zpřesnění charakterizované reprodukcí činnosti a její kontrole s ohledem na zpřesnění provádění. Následuje koordinace pohybů a pátý stupeň představuje automatizace, kdy pohyby potřebné pro činnost se automatizují a žák je schopen činnost rychle a plynule vykonávat bez zbytečného plýtvání energií.⁵⁸

1.3 Pojetí cíle v estetické výchově a v hudební výchově

1.3.1 Pojetí cíle v estetické výchově

Ve shodě s jakoukoliv lidskou uvědomělou činností také estetická výchova má svůj cíl. Historicky vždy docházelo k určitým proměnám jeho chápání a jeho náplně orientované vždy na určitou složku esteticko-výchovného procesu. Asi nejvýraznější byla opozice estetické výchovy zaměřené na uměleckou oblast samotnou a naproti tomu orientace na estetické aspekty mimoumělecké oblasti a na receptivní nebo aktivní stránku ve smyslu vytváření hodnot estetického charakteru. V souladu s proměnami, jimiž prošlo české školství v posledních desetiletích, zde můžeme uvést také protiklad pojetí estetické výchovy akcentující vědomosti a dovednosti proti koncepci zdůrazňující rozvoj schopností.⁵⁹

Ve školním prostředí se estetická výchova uplatňuje ve dvojím pojetí. Vytváří určitý esteticko-výchovný princip napříč výchovou i všemi vzdělávacími oblastmi, všemi vyučovacími předměty,⁶⁰ a pochopitelně představuje základ všech esteticko-výchovných

⁵⁷ KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009 s. 38.

⁵⁸ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 61.

⁵⁹ VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 284.

⁶⁰ O pojetí estetické výchovy, „v němž jsou prostředkem všechny oblasti životní skutečnosti s výslovným vytčením primárnosti umění a umělecké aktivity“ a jež „hledá a stanoví její cíle ve všech životních projevech esteticky rozvinutého člověka,“ hovoří ve své studii také prof. F. Holešovský. HOLEŠOVSKÝ, František. Příspěvek k problematice výchovy, zvláště výchovy estetické. *Pedagogika*, 1971, č. 1, s. 106.

předmětů v podobě, jak je vymezují kutikulární dokumenty. Estetická výchova tak poskytuje jedinečnou možnost pro vytváření a prohlubování integrity a interdisciplinarity školních vzdělávacích programů.

Dnešní chápání pojmu estetická výchova nejlépe vystihuje pojetí estetické výchovy v širším smyslu slova jako „takové působení na citovou, volní, rozumovou a mravní stránku psychiky člověka, jehož cílem je trvalé ovlivnění vztahů k umělecké tvorbě a k mimouměleckým estetickým podnětům vůbec a zároveň takové, které má přispět k rozvoji vlastních estetických činností.“⁶¹ Tato koncepce kontrastuje s pojetím popisujícím estetickou výchovu jako výchovu k uvědomělému prožitku uměleckých děl přiměřených obsahem a formou dětskému cítění a chápání (receptivní estetická výchova) a výchovu vlastní tvořivé a reprodukční činnosti (aktivní estetická výchova) v oborech, které souvisí svou povahou a metodou s uměním (výtvarné činnosti, zpěv a hudba, četba literárních děl a sloh).“⁶² Obdobně také V. Jůva ve své stati uvádí proti sobě stojící koncepce zaměřené na jedné straně redukovane pouze na uměleckou výchovu, nebo naopak přeceňující mimouměleckou oblast estetické výchovy při zdůraznění teoretických aspektů, respektive aspektů praktických.⁶³

K cílům estetické výchovy se vyslovoval již Otakar Hostinský, jenž formuloval cíl estetické výchovy velmi jasně. Viděl v něm úsilí o „zvýšení hodnoty života těmi uměleckými prožitky, které bez rozdílu každému jsou snadno přístupné, až umí-li si jich povšimnouti a dovede-li je vnímati.“⁶⁴ V souvislosti s tím zmiňoval rovněž výchovu vkusu a rozvíjení schopnosti formulovat a pronášet své osobní názory a soudy týkající se uměleckých děl všech typů. Za nejvhodnější považoval O. Hostinský započít s estetickou výchovou v dětství, kdy umění tvoří přirozenou součást života v raném věku ať už ve formě hudebního, výtvarného či např. literárního umění.

O systematizaci cílů estetické výchovy se zasloužil V. Jůva,⁶⁵ jenž stanovil hlavní cíle estetické výchovy. První skupinu tvoří formativní cíl systematického rozvoje adekvátního estetického vnímání, chápání, citového prožívání a hodnocení upozorňující na důležitost správného vnímání uměleckého díla podmíněného pozorným a správným vnímáním i postihováním uměleckých prostředků a idejí a doprovázeným schopností zaujmout k dílu hodnotící postoj nejprve velmi bezprostřední, později založený na hlubším

⁶¹ VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 285.

⁶² VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 285.

⁶³ JŮVA, Vladimír. Estetická výchova, její stav a perspektivy. *Pedagogika*, 1984, č. 3, s. 300.

⁶⁴ VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 285.

⁶⁵ JŮVA, Vladimír. Estetická výchova, její stav a perspektivy. *Pedagogika*, 1984, č. 3, s. 301 a 302.

zdůvodnění a porozumění. Druhým (materiálním) cílem je seznámení s uměleckými díly, etapami vývoje umění a autory a interprety uměleckých děl. V tomto případě dochází k navození schopnosti poučeně vnímat, chápat i prožívat a hodnotit umění a mělo by gradovat směrem k náročnějším formám umění. Následujícím cílem esteticko-výchovného působení je rozvoj umělecké tvořivosti ve všech jejích možných podobách, což člověku umožňuje estetické uchopení reality, ale také pochopení role umění jako takového. Čtvrtý cíl estetické výchovy představuje obohacování poznání člověka, jeho morálních vlastností, myšlení i prožívání uměním a estetickou hodnotou.⁶⁶ Tento obecný cíl vyžaduje naplnění cílů specifických vytvářejících prostor pro formativní působení umění a krásy na rozvoj osobnosti.

Obecné pojmenování hlavního cíle estetické výchovy nám nabízí, byť zaobalené do dobových floskulí, také publikace Úvod do estetiky: „jsme přesvědčeni, že to musí být (ne z hlediska normativního, ale z hlediska procesu samého) výchova ke kultivovanosti, k bohatému citovému životu při respektování a chápání všech kulturních hodnot, které lidstvo ve svém vývoji nashromáždilo... Mohu a musím respektovat duchovní svět druhého člověka, i za předpokladu, že s ním nesouhlasím.“⁶⁷ Toto pojetí, byť bylo nastíněno v závěru 90. let minulého století, myslíme, plně odpovídá dnešnímu směru vzdělávání a nečekaně přesně reflektuje soudobé trendy i problémy.

Na závěr této subkapitoly si můžeme nastínit současný stav a současnou podobu cílů estetické výchovy. Obdobně jako v jiných vzdělávacích oblastech i v rámci oboru estetické výchovy dochází k znatelnému odklonu od dřívějšího abstraktního a ideálního formulování cílů směrem k prostším, velmi praktickým a do jisté míry zároveň reálnějším formulacím. Překotně a mnohdy téměř nekontrolovatelně se vyvíjející společnost (a tedy i oblast umění) představují pro pedagogy velmi náročnou situaci ve smyslu zvětšujícího se rozporu mezi uměleckými vzory, které si s sebou do školy přináší žáci a studenti, a požadavky, jež na ně kladou vzdělávací programy v této oblasti. Zdá se tedy, že daleko reálnější je, aby cílem esteticko-výchovného působení bylo „záměrně vytvářet a ovlivňovat takové podmínky, ve kterých bude žák schopen a ochoten rozvíjet takové schopnosti, jako je smyslové vnímání, prožívání, představivost, fantazie, kreativita,“⁶⁸ utváření a rozvíjení

⁶⁶ O tom také HOLEŠOVSKÝ, F.: „Pro cíle estetické a mravní výchovy — jakkoli stejně tu nemůžeme pomíjet kognitivní složky vzdělávacích procesů — mají základní význam city.“ HOLEŠOVSKÝ, František. Příspěvek k problematice výchovy, zvláště výchovy estetické. *Pedagogika*, 1971, č. 1, s. 118.

⁶⁷ JÚZL, Miloš a PROKOP, Dušan. *Úvod do estetiky: předmět a metody, dějiny, systém estetických kategorií a pojmů*. Praha: Panorama, 1989. s. 56.

⁶⁸ VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 288.

estetických postojů, názorů a hodnotové orientace a postupné vytváření estetických potřeb, zájmů a estetických činností a aktivit.⁶⁹

1.3.2 Pojetí cíle v hudební výchově

Hudební výchova tvoří jednu ze složek estetické výchovy. Za její základní úkol můžeme považovat „výchovu hudbou k hudbě.“⁷⁰ V závislosti na stupni specializace odlišujeme hudební výchovu všeobecnou realizovanou na jednotlivých typech základních škol hlavního vzdělávacího proudu, hudební výchovu speciální, jež je součástí vzdělávacích plánů pro základní školu speciální či praktickou, hudební výchovu specializovanou vyučovanou na základních uměleckých školách a pak také hudební výchovu profesionální, v níž se vzdělávají studenti konzervatoří a uměleckých vysokých škol – akademií.

Z pohledu dnešního důrazu na integrativní, respektive inkluzivní, pojetí výchovy a vzdělávání získává na důležitosti tzv. integrativní hudební pedagogika „usilující o využití mezipředmětových vztahů mezi všeobecnými a hudebními disciplínami, které podporují kooperaci teoretických a praktických oborů ve specializované a profesionální hudební výchově.“⁷¹

Všeobecná a speciální hudební výchova vycházejí z realizace jednotlivých svých složek – vokálních činností (tj. hlasové výchovy, pěvecké výchovy, intonace), rytmických činností, instrumentálních činností, poslechu (percepce) hudby a pohybových činností.

Hlavní cíle hudebněvýchovných činností spočívají v „estetickém vlivu hudebního umění na mladou generaci a v probuzení estetického smyslu.“⁷² Hudební výchova by tedy měla v rámci výuky představovat prostor, ve kterém se žáci mohou setkávat s uměleckými zážitky a formovat svůj vztah k hudebnímu umění za předpokladu rozvíjení „hudebnosti a schopnosti vnímat a prožívat uměleckou hudbu.“⁷³ František Sedlák ve své Didaktice dále vytyčuje dva úkoly hudební výchovy.⁷⁴ Výchovu k hudbě s cílem vést žáky k porozumění

⁶⁹ VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 288.

⁷⁰ HOLAS, Milan. *Malý slovník základních pojmů z hudební pedagogiky a hudební psychologie*. Praha: Akademie múzických umění, 2001, s. 38.

⁷¹ HOLAS, Milan. *Malý slovník základních pojmů z hudební pedagogiky a hudební psychologie*. Praha: Akademie múzických umění, 2001, s. 15.

⁷² SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy: učebnice pro posl. pedagog. fakult. 2., část. upr. vyd.* Praha: SPN, 1984, s. 10.

⁷³ SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy: učebnice pro posl. pedagog. fakult. 2., část. upr. vyd.* Praha: SPN, 1984, s. 10.

⁷⁴ SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy: učebnice pro posl. pedagog. fakult. 2., část. upr. vyd.* Praha: SPN, 1984, s. 11.

řeči hudebního díla spolu s bližším seznámením s jeho kompozicí, učit je hudbu záměrně a poučeně vnímat i esteticky prožívat a budovat v nich vztah k hudbě. Druhým úkolem je výchova hudbou, tj. uchopení světa a života prostřednictvím estetických zážitků včetně propojení s osobním a společenským životem přes prožitky spojené s hudbou. Zde je nezbytným předpokladem odpovídající estetická úroveň hudebního materiálu poskytující prostor pro žákovu seberealizaci, umožňující jeho adekvátní výchovu hudbou i rozvoj osobnosti.⁷⁵

Hudební pedagog a psycholog Milan Holas hovoří o cíli hudební výchovy ve smyslu „výchovy estetického postoje žáka k umělecké a společenské realitě, všestranně rozvíjejícího jeho osobnost.“⁷⁶ Směřování k tomuto cíli představuje proces poznávání, prožívání a hodnocení estetických hodnot, stejně jako aktivní vytváření konkrétních uměleckých děl a projektů.

K naplnění těchto úkolů slouží hudební činnosti rozvíjením hudebních schopností, dovedností a návyků, seznamování se s autory hudebních kompozic a samozřejmě především s jejich tvorbou a konečně také suma poznatků, jejichž osvojení je nezbytné pro předchozí okruhy.

Prostřednictvím aktivního provozování hudebních činností poskytuje žákům možnost vzniku hudebního prožitku, jehož významná hodnota spočívá právě v oné žákově aktivitě a je tedy přímým výsledkem jeho úsilí. Navíc realizace hudebních činností umožňuje také osvojení vědomostí a poznatků formou praktické realizace, což samo o sobě představuje ideální formu učení.

Obsahem hudební výchovy není pouze určité penzum vědomostí a hudební materiál v podobě nahrávek a notového materiálu. Velmi podstatnou složku představují osobnostní kvality žáka, díky kterým je tomuto zprostředkován kontakt s hudbou, z ní pramenící prožitek a rozmanité a komplexní hudební aktivity. Tím může docházet k rozvoji citlivosti k hudbě, k rozvoji hudebních schopností a dovedností a v neposlední řadě ke vzniku a rozvoji návyků týkajících se percepce hudby i jejího vlastního provozování.⁷⁷ Právě rozvoj hudebních schopností považujeme za prostředek navazování kontaktu s hudebním uměním.

⁷⁵ DANIEL, L.: Přínos olomouckého experimentu hudební výchově. *Hudební věda a výchova*. Praha: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci ve Státním pedagogickém nakladatelství, 1987. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Paedagogica, s. 97.

⁷⁶ HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika*. Praha: Nakladatelství AMU, 2004, s. 43.

⁷⁷ „...za obsah hudební výchovy považujeme výběr hudebního materiálu a komplex výchovných a vzdělávacích aspektů, které se podílejí na všestranném rozvoji jedince.“ SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy: učebnice pro posl. pedagog. fakult. 2.*, část. upr. vyd. Praha: SPN, 1984, s. 13.

V současné pedagogické praxi se jeví jako podstatný problém otázka připravenosti a aprobovanosti učitelů hudební výchovy a s tím také spojená otázka hudebního rozvoje žáků odpovídajícího požadavkům stanoveným vzdělávacími programy (tj. úrovni rozvoje kompetencí)⁷⁸ a navíc také otázka zvládnutí těchto kompetencí při přechodu žáků z prvního na druhý stupeň základní školy nebo při přestupu na školu střední.

Stejně jako k cílům obecné pedagogiky patří i k cílům hudební výchovy mimo jiné rovněž snaha rozvíjet v žácích a studentech kompetence potřebné k celoživotnímu vzdělávání. Obdobu tohoto cíle můžeme nalézt i v hudební pedagogice ve smyslu budování zmiňovaných hudebních návyků a estetického vztahu k světu viděného perspektivou hudby a hudebních aktivit.⁷⁹

1.4 Pojetí cíle ve speciální pedagogice

V rámci speciální pedagogiky vnímáme kategorii cíle poněkud odlišným způsobem. Speciálněpedagogické úsilí se totiž ubírá jiným směrem. Směrem k maximálnímu možnému rozvoji jedince s postižením. Za obecný cíl považujeme „dosažení co nejoptimálnějšího rozvoje osobnosti s přihlédnutím k možnostem daným povahou a stupněm postižení (ale také s přihlédnutím k věkovým a charakterovým zvláštnostem).“⁸⁰ Hlavní cíle speciální pedagogiky tedy můžeme spatřit v integraci⁸¹ nebo inkluzi⁸² postiženého jedince do škol hlavního vzdělávacího proudu a do života většinové společnosti vůbec. Kritériem takto koncipovaných cílů pak je otázka významu

⁷⁸ ŠRÁMKOVÁ, Kateřina. Didaktika hudební výchovy v současném systému vzdělávání. *Teoretické reflexe hudební výchovy* [online], 2012, č. 1, s. 3.

⁷⁹ BARRETT, Janet, R. *Music education at a crossroads: realizing the goal of music for all*. The National Association for Music Education, R&L Education, c2009, s. 1.

⁸⁰ VALENTA, Milan a MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta, 2004, s. 199.

⁸¹ Integrované vzdělávání představuje „přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky a přitom respektovat jejich specifické potřeby.“ PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 87.

⁸² „Inkluzivní pedagogika je oborem pedagogiky, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s postižením, narušením nebo ohrožením v podmínkách běžných škol a školních zařízení. LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 29. Počátky úvah o inkluzivním vzdělávání přinesla konference v Salamance uskutečněná roku 1994. Z ní vzešla deklarace princip inkluzivního vzdělávání charakterizuje vzděláváním v běžné škole přístupným všem „bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky.“ PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 85.

pro společenský život a ve výsledku maximální možný stupeň socializace.⁸³ Aby tohoto cíle mohlo být dosaženo, je výchova i vzdělávání rozšířena o postupy zaměřené na rehabilitaci,⁸⁴ reedukaci⁸⁵ či kompenzaci⁸⁶ jednotlivých postižení. Tyto postupy mají svá specifika v závislosti na typu postižení a míře jeho závažnosti, respektive s ohledem na potřebu rozvíjet konkrétní schopnosti, psychické procesy apod., se prolínají všemi vzdělávacími oblastmi.

Z pohledu inkluzivní pedagogiky je při stanovování a naplňování cílů „třeba sledovat a realizovat stejné cíle edukace jako u intaktních žáků, přičemž je však třeba pamatovat na optimální uspokojování jejich speciální výchovně-vzdělávací potřeby podle jejich reálného biologického, psychického a sociálního vývojového potenciálu.“⁸⁷

Vedle důrazu na individuální přístup k výchově a vzdělávání žáků s postižením můžeme nalézt i v rámci diferenciované skupiny postižení také cíle, jejichž rozvoj je v nějaké podobě podstatný u všech typů postižení. Jedná se o cíle z oblasti sociálních vztahů a komunikace.

Vzhledem k procesům integrace a inkluze zde musíme připomenout, že díky přítomnosti postižení a jeho konkrétních zvláštností a projevů se mnohdy dosahování pedagogických cílů (kompetencí) stává procesem nesnadným, dvojnásobně náročným a někdy v podstatě nerealizovatelným. Do procesu výchovy a vzdělávání v těchto případech často negativním způsobem zasahují zákonní zástupci se svými představami týkajícími se metod vzdělávání a pochopitelně také očekáváními na úspěšnost vzdělávání jejich (postižených) dětí, která mnohdy zcela nereflektují skutečnou situaci.⁸⁸

⁸³ VALENTA, Milan a MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta, 2004, s. 199.

⁸⁴ „Souhrn speciálněpedagogických postupů, kterými se upravují společenské vztahy, obnovují narušené praktické schopnosti a dovednosti i možnosti seberealizace postiženého jedince.“ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2003 s. 14.

⁸⁵ „Metody utváření a výchovy psychických funkcí, popř. dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších.“ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2003, s. 14.

⁸⁶ „Souhrn speciálněpedagogických postupů, kterými se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí než funkce postižené.“ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2003, s. 14.

⁸⁷ LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 128.

⁸⁸ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, ŠPAČKOVÁ, Klára a NECHLEBOVÁ, Eva: *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012 s. 76.

2 ANALÝZA RÁMCOVÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ

Kurikulární reformy, jimiž v posledních deseti letech prošlo české školství mají svůj počátek v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílé knize), v níž byly formulovány vládní záměry pro vzdělávací politiku českého státu v oblasti legislativy, organizace vzdělávání i potřebných rozvojových programů.

Na základě analýzy proměn globální i národní společnosti, trendů týkajících se vzdělávání a faktorů, jež je přímo či nepřímo ovlivňují, se autoři dokumentu mj. vyjadřují k obecným cílům výchovy a vzdělávání i k možnostem české vzdělávací soustavy s ohledem na předpokládanou demografickou křivku a očekávaným ekonomickým vývojem.⁸⁹ Praktické vyústění tezí obsažených v Bílé knize představuje proměna vzdělávacího systému ve smyslu zavedení rámcových a školních vzdělávacích programů.

Rámcový vzdělávací program (RVP) „je závazný kurikulární dokument nejvyšší úrovně pro školství v České republice, jehož záměrem je vymezit výsledky vzdělávání a soubor učiva, které je škola povinna zařadit do svých vzdělávacích programů jakožto pro žáky závazné k osvojení.“⁹⁰ Prostřednictvím RVP a Národního programu vzdělávání zakotvuje stát obecná východiska pro realizaci školního vzdělávání v České republice. Národní program tak činí na úrovni vzdělávání jako celku a RVP definuje závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání a pro konkrétní typy škol.

Pro školy tato reforma znamená možnost vytvářet v návaznosti na ně školní vzdělávací programy (ŠVP) odpovídající specifickým potřebám každé školy a reflektovat tak to, co se v podmínkách každodenní pedagogické praxe jednotlivých škol ukázalo jako pro výuku vhodné a naopak upustit od toho, co se pro školu ukázalo jako nevhodné a neodpovídající jejím podmínkám.

Typy vzdělávacích programů:

- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání,
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání,
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální,
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia,
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou,

⁸⁹ KOTÁSEK, Jiří (ed.). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001 s. 16.

⁹⁰ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 75.

- Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia,
- Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání,
- Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání,
- Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.

Obecnými společnými východisky RVP jsou provázanost s nejnovějšími strategiemi vzdělávání, zdůraznění klíčových kompetencí a jejich soulad s očekávaným uplatněním v praktickém životě. Důležitým aspektem je také respektování koncepce společného vzdělávání a celoživotního učení stejně jako akceptace a podpora pedagogické autonomie škol a profesní odpovědnosti učitelů za vzdělávání.

2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je závazným kurikulárním dokumentem vymezujícím výsledky vzdělávání a soubor učiva, které jsou základní školy povinny zařadit do vlastních školních vzdělávacích programů formulujících závazné výstupy pro žáky.

Ve své prvotní podobě byl vydán pro pilotní školy začínající s výukou dle školních vzdělávacích programů v roce 2002. Povinná platnost pro všechny základní školy je spojena s rokem 2007. Od tohoto roku ovšem dokument prošel několika aktualizacemi, jež shrnuje Změnový list k Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání. První úpravu představuje aktualizace k 1. 7. 2007 (pro RVP ZV účinný v období 1. 9. 2007 až 31. 8. 2010), jež do programu zařazuje kapitolu týkající se tvorby ŠVP pro základní školy při zdravotnických zařízeních, při diagnostických ústavech a ve školách při školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Kromě této nové kapitoly aktualizace přináší rovněž změny týkající se rámcového učebního plánu a vzdělávací oblasti Člověk a svět práce.

Druhá úprava RVP ZV s platností od 1. 9. 2010 (pro RVP ZV účinný v období 1. 9. 2010 až 31. 8. 2013) rozšiřuje kapitolu Doplnující vzdělávací obory o Etickou výchovu, Filmovou / audiovizuální výchovu a Taneční a pohybovou výchovu.

O dva roky později – ke dni 18. 1. 2012 byly k platnému RVP připojeny Standardy pro základní vzdělávání jako první příloha programu a došlo také k potvrzení Přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením jako přílohy dvě. Následovala

ještě aktualizace platná od 29. 8. 2014 zavádějící Standardy základního vzdělávání pro český jazyk a literaturu, matematiku, anglický, německý a francouzský jazyk.

Prozatím poslední úpravy RVP ZV se týkají již výše zmiňované Přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Jeho platnost byla omezena datem 1. 9. 2018, respektive možností žáků dokončit podle něj své vzdělávání na základní škole postupující podle RVP ZV (Přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením). Příloha sama se následně stává součástí RVP ZV ve formě očekávaných výstupů definujících minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření.

Po úvodní kapitole vymezující postavení RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů, jeho základní principy a tendence ve vzdělávání, jež navozuje. Pokračuje obecnou charakteristikou základního vzdělávání, jeho organizací i způsoby hodnocení.

Stěžejní část ovšem představuje rozsáhlá kapitola věnovaná pojetí a cílům základního vzdělávání, klíčovým kompetencím a především vzdělávacím oblastem.

RVP ZV definuje obsah vzdělávání v rámci devíti vzdělávacích oblastí⁹¹ tvořených skupinami obsahově blízkých vzdělávacích předmětů.⁹² Napříč těmito vzdělávacími oblastmi procházejí tzv. „průřezová témata“ orientovaná na postoje a hodnoty, jež má vzdělávání v žácích postupně budovat. Tato průřezová témata reprezentují otázky a myšlenky, které přináší aktuální celosvětové problémy. Obsahují charakteristiku jednotlivých témat a definují otázku přínosu tématu rozvoji osobnosti žáka. Součástí charakteristiky jsou také rozpracování do tematických okruhů spolu s nabídkou konkrétních témat. Výběr témat a způsob, jakým budou zapracována do školních vzdělávacích programů a učební osnov již je ovšem v kompetenci školy. Průřezová témata poskytují školám (pedagogům) možnost propojování jednotlivých vzdělávacích oborů do komplexního celku a žákům vytváří prostor pro formování celistvého pohledu na svět. Jejich zařazení do ŠVP je pro školy povinné ve formě samostatných seminářů či projektů nebo formou začlenění do vyučovacích předmětů. Pro základní vzdělávání RVP ZV stanovuje tato témata:

- Osobnostní a sociální výchova,

⁹¹ Tj. Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce. Nedílnou součástí jsou také doplňující vzdělávací obory zahrnující Dramatickou výchovu, Etickou výchovu, Filmovou / Audiovizuální výchovu a Taneční a pohybovou výchovu.

⁹² Předmět Hudební výchova (spolu s Výtvarnou výchovou a Dramatickou výchovou) tedy náleží do vzdělávací oblasti Umění a kultura.

- Výchova demokratického občana,
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- Multikulturní výchova,
- Environmentální výchova,
- Mediální výchova.

Dokument rovněž předkládá školám učební plán pro jednotlivé ročníky a předměty s povinnou a disponibilní hodinovou dotací poskytující prostor pro omezené úpravy prvního a druhého stupně základní školy i jednotlivých oblastí.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou věnovány dvě kapitoly. V kapitole Vzdelávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vychází autoři dokumentu z definice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami obsažené v tzv. školském zákoně. Východiskem pro jejich vzdělávání je plné respektování individuálně odlišných vzdělávacích potřeb a možností. Vzdělávání těchto žáků směřuje k jejich „plnému zapojení a maximálnímu využití vzdělávacího potenciálu.“⁹³ Při zavedení adekvátního stupně bezplatně poskytovaných podpůrných opatření realizovaných školou nebo školským zařízením v závislosti na skutečnostech uvedených v plánu pedagogické podpory (pro podpůrná opatření prvního stupně, k nimž není doporučení školského poradenského zařízení zapotřebí), nebo na základě doporučení školského poradenského zařízení (v případě přiznání druhého až pátého stupně pedagogické podpory je tato situace indikací pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu). Prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu je možno „upravit očekávané výstupy stanovené ŠVP, případně upravit vzdělávací obsah tak, aby byl zajištěn soulad mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi žáků a aby vzdělávání směřovalo k dosažení jejich osobního maxima.“⁹⁴ V rámci těchto možných úprav lze např. žákům s lehkým mentálním postižením ve třetím stupni pedagogické podpory nahrazovat obsahy částí vzdělávacích oborů nebo celé vzdělávací obory.

Z disponibilní dotace hodin mají školy možnost těmto žákům rovněž zařadit v rámci speciálněpedagogické a pedagogické intervence hodiny speciálněpedagogické péče cílené na reedukaci, kompenzaci či rehabilitaci postižení.

⁹³ JEŘÁBEK, Jaroslav, LISNEROVÁ, Romana, SMEJKALOVÁ, Adriana, TUPÝ, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016, s. 145.

⁹⁴ JEŘÁBEK, Jaroslav, LISNEROVÁ, Romana, SMEJKALOVÁ, Adriana, TUPÝ, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016, s. 145. Formulace vychází z přílohy č. 1 vyhlášky č. 27 / 2016 Sb., kde se uvádí detailní přehled podpůrných opatření, jejich členění a pravidla pro uplatňování, pravidla výpočtu možné finanční podpory a také konkrétní případy realizace podpůrných opatření.

Samostatnou kapitolu představuje také vzdělávání žáků nadaných projevujících ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň nadání v určité oblasti, nebo v určitých oblastech a mimořádně nadaných, jejichž schopnosti jsou mimořádné a navíc jsou tito schopni tvořivého přístupu. RVP ZV nejprve popisuje pojetí péče o tyto žáky ve škole a následně tuto problematiku rovněž systematizuje.

Závěrečné kapitoly přináší informace týkající se materiálního, personálního, hygienického a organizačního zabezpečení realizace RVP ZV a zásady pro zpracování, vyhodnocování a úpravy ŠVP.

2.1.1 Vzdělávací oblast Umění a kultura

Vzdělávací oblast Umění a kultura zastupují v RVP ZV, tedy v etapě základního vzdělávání, předměty Hudební výchova a Výtvarná výchova.⁹⁵ Oblast charakterizuje zaměřenost na estetické aspekty oblasti umělecké i mimoumělecké, jež je hned v úvodu charakteristiky vzdělávací oblasti postavena do kontrastu k racionálnímu pojetí světa.⁹⁶

Vzdělávací obsahy obou předmětů mají dle úvodních proklamací žáky vést k chápání nezastupitelné úlohy umění a kultury v kontextu k vývoji jedince i celé společnosti a k pojetí umění ve smyslu specifického poznání a dorozumívání.⁹⁷ Prostřednictvím rozvoje citlivosti, tvořivosti a vnímavosti k umění a zástupně také k sobě samému dochází k uměleckému osvojování světa.

K výše zmíněným esteticko-výchovným předmětům RVP ZV umožňuje přidat z doplňujících vzdělávacích oborů ještě předmět Dramatická výchova, jenž může být realizován jako svébytný vyučovací předmět, ale např. také jako projekt nebo kurz.⁹⁸

Zaměření výuky na prvním stupni základní školy je orientováno směrem k činnostnímu osvojení výrazových prostředků, v nichž umělecká díla výtvarné, dramatické, literární a hudební povahy koncipují svá sdělení. Poznání základních principů

⁹⁵ Ostatní předměty zaměřené na estetiku různých druhů umění jsou zařazeny mezi „doplňující vzdělávací obory.“ Jedná se o Dramatickou výchovu, Etickou výchovu, Filmovou / Audiovizuální výchovu a Taneční a pohybovou výchovu.

⁹⁶ JEŘÁBEK, Jaroslav, LISNEROVÁ, Romana, SMEJKALOVÁ, Adriana, TUPÝ, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016, s. 81.

⁹⁷ JEŘÁBEK, Jaroslav, LISNEROVÁ, Romana, SMEJKALOVÁ, Adriana, TUPÝ, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016, s. 81.

⁹⁸ Dramatická výchova není v rámci základního vzdělávání povinná. Může tedy být připravena jako předmět pro všechny žáky, ale také jako předmět povinný (povinně volitelný) pouze pro výběr žáků. Rovněž očekávané výstupy nepředstavují závaznou úroveň, mají pouze charakter doporučení a ze stejného důvodu není stanovena ani jejich minimální doporučená úroveň. JEŘÁBEK, Jaroslav, LISNEROVÁ, Romana, SMEJKALOVÁ, Adriana, TUPÝ, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016, str. 112.

umělecké tvorby, seznámení se se stěžejními uměleckými díly historie i současnosti včetně jejich pochopení, hodnocení či interpretace směřuje k ideálnímu stavu, kdy žák je schopen s výrazovými prostředky umění pracovat tvůrčím způsobem vedoucím k jeho sebevyjádření.

Na druhém stupni již jsou předměty pojímány v širším společenském a historickém kontextu při zdůraznění vhodného využití možností, jež poskytuje projektová výuka. Proklamovaným cílem tak je pojetí předmětů jako syntetizujícího prvku celého vzdělávacího programu.⁹⁹

Rámcový učební plán pro vzdělávací oblast Umění a kultura vyčleňuje dvanáct vyučovacích hodin v prvním až pátém ročníku a deset vyučovacích hodin v šestém až devátém ročníku.

2.1.2 Předmět Hudební výchova

Náplň předmětu Hudební výchova tvoří vokální, instrumentální, rytmické, hudebněpohybové a poslechové činnosti vedoucí žáky k porozumění hudebnímu umění, aktivnímu vnímání i provozování hudby a k schopnosti využívat hudební umění jako prostředek ke komunikaci s okolním světem. Veškeré činnosti by měly být realizovány na úrovni recepce, produkce i reflexe. Cílem takto koncipované hudební výchovy je rozvoj hudebnosti dovednostmi sluchovými, rytmickými, pěveckými, intonačními, instrumentálními, hudebněpohybovými, hudebnětvůrčími a poslechovými a následně komplexní rozvoj žákovy osobnosti vůbec.¹⁰⁰

Obsahem vokálních činností je práce s hlasem ve smyslu jeho rozvoje a kultivace v oblasti projevu mluveného i pěveckého. Elementární nástrojová hra tvoří náplň instrumentálních činností. Možnosti propojení pohybu s hudbou poskytují hudebněpohybové činnosti a poslední oblastí jsou poslechové činnosti, jejichž výsledkem by měla být schopnost aktivního vnímání hudební díla, poznání specifík hudby různých historických etap a žánrů a schopnost hudební dílo analyzovat a interpretovat.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti Umění a kultura stojí na aktivních hudebních činnostech. Jejich prostřednictvím jsou ale sledovány také cíle mimoumělecké nacházející se především v oblasti společenské a sociální. Cíle, při jejichž realizaci jsou žáci vedeni

⁹⁹ JEŘÁBEK, Jaroslav, LISNEROVÁ, Romana, SMEJKALOVÁ, Adriana, TUPÝ, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016, s. 81.

¹⁰⁰ JEŘÁBEK, Jaroslav, LISNEROVÁ, Romana, SMEJKALOVÁ, Adriana, TUPÝ, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016, s. 81.

k tolerantnímu a vstřícnému posuzování a chápání různých kultur a jejich specifických aspektů, k chápání procesu umělecké tvorby a individuálního uměleckého díla jako prostředku k tvůrčímu rozvíjení osobnosti, překonání životních stereotypů a vyjádření se k aktuálnímu dění v dnešním, tak rychle se proměňujícím, světě.

Obsah vzdělávacího oboru na prvním stupni, tedy očekávané výstupy v 1. období akcentují rozvoj hudebních schopností a aktivního vnímání a provozování hudby při respektování individuálních dispozic a možností rozvoje. Žáci by tedy měli být vedeni k intonačně čistému a rytmicky přesnému jednohlasému zpěvu, k rytmozování a melodizování textů při dodržení zákonitostí nejjednodušších hudebních forem a k elementární doprovodné hře na hudební nástroje. Měli by také dokázat reagovat na hudbu pohybem, rozpoznat kvalitu tónů, tempové i dynamické změny v toku hudby a odlišit základní typy hudby včetně identifikace zvuku vybraných hudebních nástrojů.

Tzv. minimální výstupy se zaměřují na elementární hudební činnosti – jednohlasý zpěv jednoduchých písní v rozsahu kvinty, srozumitelnou výslovnost vycházející ze správného dýchání a hospodaření s dechem, schopnost spojit pohybové reakce s rytmickými a tempovými změnami, rozlišení intenzity zvuku a fundamentální koncentraci při poslechu hudebního díla.

Splnění očekávaných výstupů pro druhé období prvního stupně přináší vzhledem k předchozím výstupům výraznější propojení teoretických poznatků s jejich praktickým upotřebením při realizaci hudebních aktivit, tedy rozvíjení pěveckých aktivit na základě znalostí o správném dýchání, postoji nebo tvorbě hlasu. Rozšíření zde představuje rovněž požadavek na jednohlasý i dvojhlasý zpěv intonačně a rytmicky přesný v durových a mollových tóninách. V pořadí druhým očekávaným výstupem, jenž má být v průběhu druhého stupně naplňován, je příprava hudebního doprovodu (pěveckého, rytmického či pohybového) jednoduché melodie či písně vytvořeného na základě notového zápisu. S tím souvisí také následující výstup týkající se vlastní hry na hudební nástroje za účelem reprodukce nebo doprovodu hudebního motivu či písně.

Ze zbývajících čtyř výstupů představují dva základ pro recepci hudby ve smyslu identifikace hudební formy a rozpoznání konkrétních hudebněvýrazových prostředků a výrazných změn tempa, dynamiky, harmonie nebo metrorytmických vztahů. Další dva výstupy souvisí s formou hudebního díla ve smyslu rozšíření jeho formy o přede hry, mezihry a dohry a pohybové reakce na hudbu. Oba tyto výstupy v sobě navíc nesou požadavek na schopnost improvizovat.

Minimální výstupy RVP ZV stanovuje samozřejmě také pro toto období. Na elementární úrovni je v nich obsažen zpěv a správné pěvecké návyky, pohybové reakce na hudbu, hra na rytmické nástroje a koncentrovaný poslech hudby, při němž má žák být schopen odlišovat tóny podle výšky, síly a barvy.

Na druhém stupni formulují očekávané výstupy komplexním způsobem završení vývoje hudebnosti pro dané období vzdělávání. Obecně můžeme konstatovat, že k jednotlivým činnostem přibývá aspekt hodnotící. Žák by totiž měl umět zhodnotit pěvecký projev spolužáka, hudební dílo a tento hodnotící prvek je obsažen rovněž ve výstupu formulovaném „vyhledává souvislosti mezi hudbou a jinými druhy umění.“¹⁰¹

Očekávané výstupy opět vychází z individuální úrovně dovedností a schopností. Opakuje se zde požadavek jednohlasého i dvojhlasého intonačně i rytmicky přesného zpěvu. Mezi cíle patří reprodukce, improvizace a hudební doprovod témat, motivů, částí skladeb nebo písní různých žánrů a historických období. Pro oblast poslechových aktivit jsou připraveny výstupy týkající se orientace v toku hudby a vnímání a charakteristiky sémantických prvků hudby. Žák by rovněž měl umět poslechovou ukázkou zařadit do určitého období a porovnat ji s jinými skladbami v závislosti na jejím stylové a slohové příslušnosti. Z hudebněpohybových činností je mezi výstupy zařazena pohybová reakce vytvořená na základě poznání konkrétního tance a volby vhodných pohybových prvků k němu.

Minimální úroveň očekávaných výstupů staví na interpretaci lidové a umělé písně, schopnosti tuto doprovodit rytmickým ostinatem a také koncentrovaného poslechu hudby a identifikace různých hudebních žánrů a hudebních nástrojů symfonického orchestru. To, jak se žák na této úrovni orientuje v oblasti dějin hudby, by měl prokázat znalostí konkrétních skladatelských osobností a jejich tvorby.

K dosažení uvedených cílů RVP ZV stanovuje poměrně širokou paletu vokálních, instrumentálních, hudebněpohybových a poslechových činností. Základem vokálních činností jsou samozřejmě pěvecké dovednosti včetně schopnosti dynamického odstínění zpěvu, zpěv písní v základních taktech, vícehlasý zpěv, intonace a improvizace, ale zahrnuje rovněž hlasovou hygienu a předpokládá rozšiřování hlasového rozsahu. Žák by se v této oblasti měl také naučit zachycovat tok hudby graficky a základům notopisu, včetně využití zápisu jako opory pro zpěv. Na druhém stupni se vokální činnosti rozšiřují

¹⁰¹ JEŘÁBEK, Jaroslav, LISNEROVÁ, Romana, SMEJKALOVÁ, Adriana, TUPÝ, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016, str. 85.

o schopnost transpozice do zpěvné polohy, reflexi vokálního projevu, a dokonce i o úvahy nad cestami nápravy (kompenzace) hlasové nedostatečnosti.

V oblasti instrumentálních činností se předpokládá využití nástrojů Orffova instrumentáře, zobcových fléten, keyboardů a na druhém stupni také možností, které do předmětu přináší použití počítačů. Žák by se s jejich pomocí měl naučit vytvářet hudební doprovody, přede hry, mezihry i do hry, vytvářet i čist notový zápis, a to včetně využití některého notačního programu. Na vyšším stupni by se k těmto elementárním činnostem měla přidat schopnost reprodukování melodií, vyjádření hudebních i nehudebních představ a myšlenek prostřednictvím hudebního nástroje a realizace doprovodů hudebnědramatických projevů.

Hudebněpohybové činnosti vychází na prvním stupni z taktování, z tanečních her se zpěvem a jednoduchých lidových tanců. Tyto aktivity představují základ pro schopnost pantomimického ztvárnění reakce na hudbu a zvládnutí improvizace s použitím tanečních kroků. Neopomenutelnou součástí je rovněž otázka orientace v prostoru – utváření pohybové paměti a reprodukce pohybů. V pozdějším období se tyto činnosti rozšiřují o schopnost pohybové reakce na změny (tempové, dynamické, rytmicko-metrické, harmonické) v průběhu hudby.

V poslechových činnostech se soustředíme na rozvoj sluchové analýzy a syntézy, poznání možných sémantických významů konkrétních složek hudby, na poznání základních druhů hudebního umění, nejběžnějších hudebních stylů, žánrů a forem. K poslechovým aktivitám patří také schopnost verbálního vyjádření se k hudební ukázce a zařazení hudební skladby a jejího autora do historického a společenského kontextu a do kontextu s individuálními zkušenostmi. Poslechové činnosti by měly v žáku také utvářet poznání obsahu výrazů jako je např. módnost, modernost, kýč, anebo epigonství.

2.2 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS) vstoupil v platnost k 1. září 2010. Je koncipován jako vzdělávací program pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – se středním a těžkým mentálním postižením.

Tento program se v mnoha ohledech odlišuje od RVP ZV. Jeho odlišnost určuje již samotný charakter základní školy speciální, pro niž je určen.¹⁰² RVP SŠ se dále dělí na první díl určený pro vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením a následně druhý díl pro vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Stanovuje odlišnou strukturu a skladbu učebního plánu a více se zaměřuje na rozvoj kompetencí komunikativních a sociálních, tj. personálních a pracovních.¹⁰³

Na obecné úrovni se RVP ZŠS od RVP ZV příliš neodlišuje. Po části věnované charakteristice oboru vzdělávání, jeho organizaci, hodnocení výsledků a možnostem ukončení vzdělávání následuje 1. díl určený pro vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením. Hned v úvodu je zmíněna provázanost se (speciálním) předškolním vzděláváním, přípravným stupněm základní školy speciální a výchovným působením rodinného prostředí a vymezena také cílová skupina žáků, kterým je určen – žáci se středně těžkým mentálním postižením, více vadami nebo autismem. Jako společnou charakteristiku těchto žáků RVP ZŠS uvádí „sníženou úroveň rozumových schopností, psychických zvláštností, zejména nedostatečnou úroveň koncentrace pozornosti a nízkou úroveň volných vlastností.“¹⁰⁴ Právě z těchto důvodů nemohou tito jedinci na potřebné úrovni zvládat požadavky kladené na žáky v rámci základního vzdělání, ale zároveň mají předpoklady pro osvojení si základů vzdělání. A to v průběhu deseti ročníků. První stupeň představuje první až šestý ročník, druhý stupeň ročník sedmý až desátý.

2.2.1 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální, 1. díl

V prvním dílu se Vzdělávací program se svými hlavními obecnými cíli zaměřuje: „na rozvíjení rozumových schopností a osvojování přiměřených poznatků, na vypěstování návyků sebeobsluhy, vytváření dovedností používat předměty denní potřeby a

¹⁰² Odlišnost spočívá především ve vyšším podílu uplatnění speciálněpedagogických prostředků a pozměněných organizačních forem vzdělávání s maximálním důrazem na individuální přístup a s rozdělením vyučovací hodiny na více jednotek. VALENTA, Milan, MICHALÍK, Jan a LEČBYCH, Martin. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012, s. 100.

¹⁰³ VALENTA, Milan, MICHALÍK, Jan a LEČBYCH, Martin. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012, s. 100.

¹⁰⁴ Oblastí, kde se také ve většině případů tato postižení projeví, je opožděný psychomotorický. JEŘÁBEK, Jaroslav, TUPÝ, Jan a BRYCHNÁČOVÁ, Eva et al. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008, s. 11.

jednoduchých pracovních činností.“¹⁰⁵ S ohledem na individuální schopnosti a možnosti žáků dané druhem i závažností postižení se učivo jednotlivých oblastí omezuje pouze na základní vědomosti.

V dalším oddíle jsou rozpracovány cíle vzdělávání orientované na rozvoj efektivní komunikace s okolním světem, na rozvíjení schopností potřebných pro samostatnou existenci v každodenním životě i na motivaci směrem ke schopnosti a vůli učit se. K základním cílům všech oblastí vzdělávání patří rozvoj názorného myšlení a budování stereotypů chování pro konkrétní situace, podpora schopnosti spolupracovat s druhými, respektovat je a žít s nimi, vedení k uvědomění si osobních práv a povinností a v podle možností také podpora vhodných citů a schopnosti pečovat o zdraví své i druhých.

Veškerý vzdělávací obsah a cíle vzdělávání směřují k osvojení klíčových kompetencí. Obdobně jako v RVP ZV jsou to kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Prvně uvedené představují prostor pro zvládnutí trivia, rozvoj potřeby učit se a k tomu nutných dovedností, ale také je naplňuje zvládnutí základů práce s výpočetní technikou. V kompetencích k řešení problémů tvoří rozhodující úkol budování schopností nápodobou, zkušeností a opakováním.¹⁰⁶ Kompetence komunikativní zahrnují oblast písemné i verbální komunikace a zaměřují se na sdělování obsahů na úrovni myšlenek, názorů, postojů i pocitů. Rozvoj těchto kompetencí podporuje také využití běžných informačních a komunikačních prostředků a vede k vytváření komunikačních dovedností a strategií potřebných pro začlenění do společnosti. V návaznosti na to představují kompetence občanské a kompetence sociální a pracovní platformu pro schopnost orientace v sociální oblasti včetně rozpoznávání rizikových situací nebo ochrany zdraví a vlastní bezpečnosti. Jako poslední uvádí RVP ZŠ kompetence pracovní cílené na oblast hygienických a pracovních návyků, posilování vytrvalosti vůle a koncentrace pozornosti a také na schopnosti postupovat podle pracovních postupů a dbát na vlastní bezpečnost při práci.

Společným kritériem všech kompetencí je jejich rozvoj vymezený individuálním potenciálem žáka s postižením a jejich praktická upotřebitelnost s nezbytným zohledněním přípravy žáka na budoucí – co nejvíce samostatný – osobní i pracovní život.

¹⁰⁵ JEŘÁBEK, Jaroslav, TUPÝ, Jan a BRYCHNÁČOVÁ, Eva et al. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008, s. 11.

¹⁰⁶ Získané zkušenosti a vybudované stereotypy chování a řešení konkrétních situací jsou prostředkem k posilování vůle.

Jednotlivé předměty prvního dílu RVP ZŠS jsou roztrženy do následujících vzdělávacích oblastí:

- Jazyková komunikace (předměty Čtení, Psaní a Řečová výchova),
- Matematika a její aplikace (předmět Matematika),
- Informační a komunikační technologie (stejnojmenný předmět),
- Člověk a jeho svět (stejnojmenný předmět),
- Člověk a společnost (stejnojmenný předmět),
- Člověk a příroda (stejnojmenný předmět),
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova),
- Člověk a zdraví (předměty Výchova ke zdraví, Tělesná výchova),
- Člověk a svět práce (stejnojmenný předmět).

2.2.2 Vzdělávací oblast Umění a kultura v 1. dílu Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální

Vzdělávací oblast Umění a kultura vychází ze záměru přispět ke kultivaci osobnosti žáků poskytnutím příležitostí ke tvůrčím činnostem a kontaktu s uměleckou tvorbou a její recepcí. Zároveň ovšem využívá rehabilitační a relaxační potenciál umění ve smyslu odreagování, koncentrace pozornosti i překonávání únavy a zdůrazňuje potenciál hudby v oblasti harmonizování osobnosti, snižování napětí a agresivity. Hudební a výtvarné činnosti jsou také chápány jako možnost rozvíjet smyslové vnímání, tvořivost a citlivost, toleranci i utváření postojů a hodnot.¹⁰⁷

Cílové zaměření této vzdělávací oblasti utváří a rozvíjí klíčové kompetence formou budování a rozvíjení tvořivosti, podněcováním pozitivního vztahu k umění, rozvíjením estetického vnímání a soustředí se rovněž na uvědomění si úlohy, kterou v životě jedince i společnosti hraje kultura a její hodnoty.

¹⁰⁷ JEŘÁBEK, Jaroslav, TUPÝ, Jan a BRYCHNÁČOVÁ, Eva et al. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008, s. 40.

2.2.3 Hudební výchova v 1. dílu Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální

Pro první období prvního stupně uvádí RVP ZŠS očekávané výstupy orientované na rozvoj pěveckých dovedností při zpěvu jednoduchých melodií a písní. Do souvislosti s tímto výstupem můžeme dát také další z výstupů kladoucí požadavek na nácvik správného dýchání a srozumitelné artikulace. Druhou významnou oblastí hudebněvýchovných činností je instrumentální hra na různé (především rytmické nástroje) uplatňovaná při hudebních aktivitách. Základy pro rozvoj poslechových činností můžeme nalézt ve výstupech zaměřených na vnímání, sluchovou analýzu, diferenciaci a případně také reprodukci zvuků hudební i nehumidní povahy a také ve výstupech orientovaných na podporu koncentrace při záměrném poslechu písní nebo drobných skladeb. Pohybovou výchovu v prvním období zastupuje cvičení pohybových reakcí na hudbu.

Druhé období je postaveno na obdobných výstupech s drobnými obměnami spíše symbolického charakteru. V rámci sluchové diferenciaci, analýzy a syntézy se výuka zaměřuje opět na zvuky hudební i nehumidní povahy, ale zároveň také na mluvený hlas a zpěv a na rozlišování délky a výšky tónů. Své pokračování mezi výstupy nachází rovněž nácvik správného dýchání a srozumitelné artikulace, soustředěný poslech jednoduchých skladeb a pohybové reakce na hudbu rozšířené o taneční hry. K pokroku dochází i ve výstupu týkajícího se hry na rytmické hudební nástroje, které doprovází zdůraznění žákovy aktivity při rozlišování nástrojů.

Ani očekávané výstupy druhého stupně nejsou příliš obsáhlé. Zůstává mezi nimi stále rozvoj pěveckých návyků spojený s nácvikem správného dýchání a výslovnosti při zpěvu i při mluvené řeči, který by se měl následně odrazit i při realizaci výstupu požadujícího schopnost interpretace zvolené lidové nebo umělé písně. Hra na rytmické nástroje by na druhém stupni již měla nabýt podoby doprovodu konkrétní písně a v oblasti hudebněpohybových by žák měl být schopen naučit se základní taneční kroky. Náplň poslechových činností tvoří soustředěný poslech skladeb zastupujících různé hudební žánry.

Jako prostředek k dosažení zmíněných cílů RVP ZŠS nabízí učivo rozdělené do oblastí vokálních a instrumentálních činností, poslechových činností a hudebněpohybových činností. Pro první stupeň je obsahem vokálních a instrumentálních činností vlastní zpěv lidových či umělých písní, otázka pochopení a interpretace rytmu

při procvičování motorické, zrakové i sluchové koordinace, propojení rytmu s vnímáním tělesného schématu (i prostřednictvím tzv. hry na tělo) a hra na rytmické (orffovské) nástroje. Poslechové činnosti jsou zde pojímány v návaznosti na předchozí oblast. Vychází z elementárních případně rovnou dětských skladeb a slouží jako prostředek k rozvoji sluchového vnímání (tj. k rozlišování rytmů, tempa, výšky, délky a intenzity tónů, k poznání různých hudebních nástrojů a možností lidského hlasu). Podstatu hudebněpohybových činností tvoří na jedné straně propojení lidových říkadel a popěvek s koordinací pohybů a s vnímáním vlastního těla vůbec a na straně druhé jsou tyto hudebněpohybové aktivity do programu začleněny jako terapie a relaxace.

Na druhém stupni je oblast vokálních a instrumentálních rozšířena o hudební teorii (žáci by se měli učit základy hudebního pojmosloví), ale její nejpodstatnější část tvoří nácvik správných mluvních a pěveckých návyků, rytmická cvičení a hry a v neposlední řadě realizace hudebních doprovodů. Teoretické aspekty předmětu se dostávají rovněž do poslechových činností, jejichž úkolem je přiblížit žákům stěžejní díla významných českých a světových skladatelů v průřezu různými historickými obdobími a žánry. Obsahem hudebněpohybových činností jsou vedle hudebněpohybových her a pohybových improvizací, základní kroky jednoduchých tanců a relaxační a muzikoterapeutické techniky.

2.2.4 Rámcový vzdělávací program pro obor základní škola speciální, 2. díl

Druhý díl RVP ZŠS vychází z potřeby zajistit právo na vzdělávání žákům, kteří v dřívějších dobách byli z procesu vzdělávání běžně vyřazováni, tedy žákům s nejtěžšími formami mentálního postižení, autismem, respektive žákům s více vadami. V zásadě se jedná o cílovou skupinu, pro niž je vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu v podstatě nedosažitelnou metou s ohledem na náročnost jeho organizace a závažnost projevů postižení.

Podstatu vzdělávání těchto žáků tvoří praktické dovednosti potřebné pro každodenní a pokud možno samostatný život (tj. sebeobsluha, hygiena, stravovací návyky) a elementární vědomosti, dovednosti a návyky. Základním principem je, aby veškeré výchovné a vzdělávací činnosti pozitivně ovlivňovaly kvalitu jejich života. Proto RVP ZŠS akcentuje klíčový význam rozvoje psychiky a tělesných funkcí, což mimo jiné vyžaduje pravidelnou rehabilitační péči.

K zabezpečení takto koncipovaného vzdělávání musí škola mít k dispozici kvalifikované speciální pedagogy (vyučování stojí na individualizovaném vyučování), ale také adekvátní prostorové a materiální vybavení a kompenzační pomůcky umožňující náležité metody a formy výuky.

Druhý díl těsně navazuje na první díl RVP ZŠS a deklaruje možnost přeřazení žáka do jiného vzdělávacího programu, pokud to umožňuje vývoj intelektových schopností. Naopak v případě žáků, u kterých i takto sestavený vzdělávací program není naplnitelný, stanovuje RVP ZŠS možnost plnění školní docházky jiným způsobem – podle individuálního vzdělávacího plánu.

Cíle vzdělávání jsou směřovány do oblasti aktivace psychických funkcí (zejména paměti a pozornosti) a volných vlastností potřebných k systematickému vzdělávání,¹⁰⁸ ale také směrem k podpoře estetického cítění a zájmů a nejzákladnějších pracovních postupů. Zcela jednoznačně v těchto případech převládají cíle rehabilitační a formativní nad cíli informativními.

RVP ZŠS tedy stanovuje tyto důležité cíle:

- osvojení si základních hygienických návyků a činností týkajících se sebeobsluhy,
- rozvoj pohyblivosti žáků, snaha o získání maximální možné míry samostatnosti a samostatné orientace ve vztazích k okolí,
- rozvoj komunikačních dovedností využíváním systémů alternativní a augmentativní komunikace,
- podpora schopnosti spolupracovat s okolím a realizovat jednoduché úkony,
- podněcovat žáky k vytváření pozitivních vztahů ke spolužákům,
- vést žáky k uvědomění si samostatnosti vlastní osoby,
- vytvářet v žácích potřebu projevit pozitivní city,
- rozvíjet pozornosti, vnímavost a poznání.¹⁰⁹

¹⁰⁸ JEŘÁBEK, Jaroslav, TUPÝ, Jan a BRYCHNÁČOVÁ, Eva et al. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008, s. 72.

¹⁰⁹ JEŘÁBEK, Jaroslav, TUPÝ, Jan a BRYCHNÁČOVÁ, Eva et al. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008, s. 73.

2.2.5 Vzdělávací oblast Umění a kultura ve 2. dílu Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální

Podoba vzdělávací oblasti se v druhém dílu RVP ZŠS zaměřuje na obdobné cíle jako v dílu předchozím. Opět tedy zdůrazňuje rozvoj estetického citění, tvořivosti a zážitků pramenících z vlastní tvorby a vnímání uměleckého díla. Více se ale věnuje kultivaci osobnosti žáků a také potenciálnímu rehabilitačnímu a relaxačnímu významu umění.

Přímo vzdělávací obor Hudební výchova poskytuje prostor pro rozvoj hudebnosti a schopnosti emocionálně prožívat hudbu. Rehabilitační charakter oboru vymezuje zaměření na rozvoj sluchové percepce, motorických schopností na úrovni jemné i hrubé motoriky a také oromotoriky a řečových dovedností. V rámci relaxačního potenciálu hudby a hudebních činností je předmět příležitostí pro mírnění psychického napětí, zmírňování únavy, ale také povzbuzení nálady a zlepšení koncentrace pozornosti.¹¹⁰

Cílové zaměření vzdělávací oblasti Umění a kultura rozvíjí klíčové kompetence podporou individuálních schopností při tvorbě, vnímání a komunikaci, imitací zvuků hudebního i nehudebního původu, sluchovou diferenciací hudebních nástrojů, hrou na vlastní tělo i na rytmické nástroje, soustředěným poslechem jednoduchých hudebních skladeb a adekvátním vyjadřováním vlastních zkušeností.¹¹¹

2.2.6 Předmět Hudební výchova ve 2. dílu Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální

Očekávané výstupy pro Hudební výchovu RVP ZŠS formuluje ve velmi hutné podobě. Jejich realizace předpokládá zvládnutí správného dýchání při řečovém i pěveckém projevu a snahu o odpovídající intonaci a melodii. Tyto dovednosti jsou východiskem pro vlastní zpěv s doprovodem hudebního nástroje. V oblasti hudebních činností tvoří obsah předmětu i hra na rytmické nástroje a nácvik jednoduchých doprovodů k písním. Hudebněpohybové aktivity RVP ZŠS omezuje na elementární rytmická cvičení a

¹¹⁰ JEŘÁBEK, Jaroslav, TUPÝ, Jan a BRYCHNÁČOVÁ, Eva et al. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008, s. 85.

¹¹¹ JEŘÁBEK, Jaroslav, TUPÝ, Jan a BRYCHNÁČOVÁ, Eva et al. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008, s. 85.

pohybové reakce na rytmický doprovod. Poslechové činnosti v sobě zahrnují rozlišování zvuků hudebních nástrojů a především soustředěný poslech krátkých kompozic a relaxační hudby.

K naplnění těchto kompetencí nabízí RVP ZŠS toto učivo: dechová, intonační, melodická, fonační a artikulační cvičení, cvičení pro posilování vnímání rytmu, rytmizaci říkadel, hru na nástroje Orffova instrumentáře a rytmickou hru na tělo, zpěv jednoduchých lidových, případně umělých písní, poslech relaxační hudby a krátkých skladeb a pohyb podle rytmických modelů, rytmická cvičení a jednoduché taneční sestavy.¹¹²

2.2.7 Pojetí estetické výchovy

S pojmem estetická výchova se v české pedagogice můžeme setkat již od dob Jana Blahoslava či Jana Amose Komenského. Můžeme jej chápat jako vyučovací předmět, souhrnné označení jednotlivých estetických vyučovacích předmětů, jako naučné vzdělávání v samotné oblasti estetické problematiky, výchovu a vzdělávání prostřednictvím umění a krásy, estetické působení napříč ostatními obory, veškeré působení krásy a umění na člověka v jeho každodenním životě a v neposlední řadě jako záměrné výchovné působení, jež si klade za cíl rozvoj estetické vnímavosti vedoucí ke schopnosti esteticky poučeně proměňovat svět.¹¹³

Teorie estetické výchovy je zformována na průniku pedagogiky a estetiky. Uskutečňuje se prostřednictvím uměleckých i mimouměleckých prostředků. Do pojmu estetická výchova zahrnujeme „výchovu estetického osvojování skutečnosti jak v umění, tak i mimo umění, tedy pěstování smyslu pro krásu v přírodě a v pracovním procesu, realizaci principu krásy v chování a jednání ve společnosti i ve svém nejintimnějším soukromí i výchovou vkusu.“¹¹⁴

Esteticko-výchovný proces zahrnuje dvě oblasti, které můžeme chápat jako estetický vztah ke světu. Oblast receptivní působící na rozvoj psychických procesů, utváření uměleckých zájmů a postojů k realitě a oblast aktivní zahrnující vytváření a rozvoj uměleckých dovedností. Prostřednictvím estetické výchovy by měl žák být veden

¹¹² JEŘÁBEK, Jaroslav, TUPÝ, Jan a BRYCHNÁČOVÁ, Eva et al. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008, s. 86.

¹¹³ BRŮCKNEROVÁ, K. – JŮVA, V.: *Skici ze současné estetické výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, str. 11-15.

¹¹⁴ SPOUSTA, V.: *Krásy, umění a výchova*. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, svazek 62. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. str. 37.

ke kultivovanému a bohatému citovému životu i k pochopení kulturních hodnot.¹¹⁵ V této souvislosti je zapotřebí rovněž zmínit i význam estetické výchovy pro člověka. Estetické působení se odráží ve sféře pedagogicko-psychologické, ekonomické, sociologické i lékařské.

Cíle estetické výchovy spočívají v oblasti poznání historiografických údajů týkajících se národní i světové kultury, rozvoje uměleckých schopností a dovedností ve všech oblastech estetické výchovy, stejně jako rozvoje vnímání, prožívání, chápání a hodnocení umělecké i mimoumělecké krásy a v neposlední řadě též zušlechtění osobnosti, jejího citění, myšlení, chování, jednání i jejích činností prostřednictvím krásy (umělecké i mimoumělecké). Za nejvýznamnější cíl esteticko-výchovného působení je považován právě výše zmíněný rozvoj uměleckých schopností a dovedností (výtvarných, literárních, hudebních i pohybových) spolu s uměleckou tvořivostí.¹¹⁶ Zřejmě nejen v souvislosti s nedávnou kurikulární reformou českého školství se v poslední době stále více prosazuje komplexnější a integrativní přístup k estetické výchově na školách. Tomu odpovídá i možné pojetí estetické výchovy jako prostředku odkazujícímu k základním hodnotám, jako cesty k umění, nebo jako prostoru k odpočinku a k nabytí a rozvíjení dovedností potřebných pro život, případně jako prostoru přinášejícího uzdravení.¹¹⁷ Poslední pojetí už ovšem zcela jasně odkazuje do oblasti terapií a spadá již tedy do kompetence speciální pedagogiky případně lékařských oborů.¹¹⁸

V soudobém pojetí estetické výchovy se významně prosazuje rovněž tzv. artefiletika, jež kombinuje oblast umění a přístupu k výchově spojujícího rozvoj intelektový, emoční a sociální. Metodicky toto pojetí vychází z propojení vlastní (umělecké) exprese a reflexe vytvořeného a zažitého.¹¹⁹ Artefiletika jako taková je motivována snahou o „těsnější přiblížení výchovy k osobnímu prožitku a vlastní

¹¹⁵ SPOUSTA, V.: *Krása, umění a výchova*. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, svazek 62. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. str. 37.

¹¹⁶ SPOUSTA, V.: *Krása, umění a výchova*. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, svazek 62. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. str. 38-39.

¹¹⁷ Více o tom BRŮCKNEROVÁ, K. – JŮVA, V.: *Skici ze současné estetické výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, str. 18-29.

¹¹⁸ O možnostech „léčebné hudební výchovy“ se v duchu moderní pedagogiky hovořilo již ve 30. letech 20. století ve III. sekci Společnosti pro hudební výchovu, která vyzdvihovala její přínosnost pro „nemocné v sociálních ústavech“ a v „Jedličkově ústavu pro zmrzačené“. GREGOR, Vladimír. *Československá společnost pro hudební výchovu (1934 – 1938) a mezinárodní dosah její činnosti*. Spisy Pedagogické fakulty v Ostravě, sv. 29. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974, s. 31.

¹¹⁹ SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, str. 12.

zkušenosti žáků.¹²⁰ Od běžné výchovně-vzdělávací praxe se odlišuje právě využitím reflexí v rámci soustavy poznávacích a kulturních kontextů.

K dosažení výše zmíněných cílů pedagogice slouží celá škála metod a prostředků. Metody navozování vztahu k estetickým hodnotám na podkladu smyslovém, fantazijním, intelektuálním i citovém, metody poznávání estetických hodnot, metody verbální a metody výchovy estetické tvořivosti pracující s evokacemi představ, motivací, názorným předváděním a nápodobou a praktickým výcvikem uměleckých dovedností.¹²¹ Vzhledem k rozšiřování technických prostředků, nabízí se i velké množství didaktických audiovizuálních prostředků, z nichž skýtá v současnosti zřejmě největší možnosti využití především počítačová technika a internet.¹²²

V současném Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je estetická výchova zařazena ve formě literární výchovy (a s ohledem na soudobou provázanost druhů umění rovněž ve formě filmové výchovy) do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a především pak do vzdělávací oblasti Umění a kultura ve vzdělávacích oborech (předmětech) Hudební výchova, Výtvarná výchova a Dramatická výchova¹²³ a v doplňujících vzdělávacích oborech Filmová a audiovizuální výchova a Taneční a pohybová výchova.¹²⁴ Navíc v rámci komplexního integrativního pohledu je možné jednotlivé hlavní esteticko-výchovné obory spojit a zařadit je do školního vzdělávacího programu přímo pod názvem Estetická výchova.¹²⁵ Témata spojená s esteticko-výchovnou problematikou se navíc díky zavedení průřezových témat objevují i v ostatních vzdělávacích oblastech.¹²⁶

¹²⁰ SLAVÍK, J.: *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, str. 13.

¹²¹ SPOUSTA, V.: *Vybrané problémy axiologické a estetické výchovy v tabulkách a schématech*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995, str. 23.

¹²² Pro obor Hudební výchova nabízí počítače možnost využití multimediálních programů i programů notačních, internet zase může posloužit jako téměř bezedný zdroj audiovizuálních nahrávek dokumentujících nejen hudební díla, ale i jejich celkový historický a estetický kontext či umožňující rovnou virtuální prohlídky vybraných reálií.

¹²³ Dramatická výchova je v RVP ZV zařazena jako doplňující vzdělávací obor. Z vlastní pedagogické zkušenosti můžeme potvrdit, že se jedná o předmět velmi potřebný a užitečný. A to zejména v oblasti sociálních vztahů a komunikace. Nehledě na to, že umožňuje vytváření komplexních esteticko-výchovných projektů – v ZŠ A realizujeme tzv. hudebnědivadelní setkání, jež se setkávají s pozitivním přijetím jak mezi žáky, tak mezi rodiči.

¹²⁴ Vloženo do RVP ZV s platností od 1. září 2010 Opatřením ministra školství, mládeže a tělovýchovy.

¹²⁵ Nedochází tak ovšem k jakémukoliv okleštění a zúžení témat. Spojením jednotlivých oborů do jediného celku dochází k zdůraznění jednotlivých oborů a zároveň k jasnému stanovení jejich společného rámce. BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 16.

¹²⁶ Při obrácení pohledu směrem k pedagogovi navíc nezbývá než konstatovat, že nehledě na odbornost a konkrétní předmět, každá pedagogická činnost by neměla postrádat estetické kritérium. Stejně tak by toto estetické kritérium mělo být přítomno při přípravě a realizaci učebních prostor a podmínek.

O přínosnosti esteticko-výchovné činnosti se zmiňuje i zpráva připravená pro UNESCO na základě mnoha průzkumů prováděných v různých regionech světa.¹²⁷ Z ní mimo jiné vyplývají tato pozitiva plynoucí ze zahrnutí estetické složky (v podobě výchovy dramatické, výtvarné i hudební) do esteticko-výchovného působení: zlepšení schopnosti chápat divadelní umění a nastolení pozitivního vztahu k divadelnímu umění jako takovému, pozitivní posun v oblasti sebedůvěry, sebevyjádření i sebedůvěry, stejně jako změny v postojích k okolnímu světu a ostatním, emocionální růst, vliv na motivaci ke vzdělávání, stejně jako na uznání hodnoty vzdělání a úsilí o jeho dosažení, rozvoj duchovní, morální i sociální či komunikační schopnosti. Estetická výchova má rovněž průkazný vliv na vědomí vlastní identity v návaznosti na národní kulturní tradice i na přijetí odlišnosti lidí a jejich myšlení. V oblasti kognitivních funkcí působí esteticko-výchovné činnosti na kreativitu, plynulost a originalitu myšlení či na fantazii. Nezanedbatelná je rovněž „schopnost“ estetického vzdělávání udržet rizikové skupiny žáků a studentů ve školách a zvýšit tak jejich šanci na dosažení určitého stupně vzdělání.¹²⁸

Esteticko-výchovné působení na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami musí přinejmenším ve stejné míře jako u žáků intaktních respektovat individuální potřeby každého jedince.

Estetická výchova žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nabývá vedle obecných cílů estetické výchovy žáků intaktních také významů cílů speciálněpedagogických – tj. především významu terapeutického, jež svými kompenzačními a reedukačními postupy a účinky napomáhá k zmírnění důsledků jednotlivých znevýhodnění, k obohacení života těchto jedinců, případně napomáhá jejich lepšímu začlenění do intaktní majority (ať už v rámci školních kolektivů a skupin vrstevníků nebo obecně do celé společnosti).¹²⁹ Poměr jednotlivých cílů a postupů v rámci esteticko-výchovného působení se odlišuje v závislosti na typech znevýhodnění a jejich závažnosti. Výraznější role nabývají v případě esteticko-výchovné činnosti se znevýhodněnými arteterapeutické metody.

Oblast estetična představuje pro jedince se znevýhodněním důležitý prostor pro budování, posilování a udržování mezilidských vztahů, spolupráce a komunikace

¹²⁷ IWAI, Kaori. *The Contribution of Arts Education to Children's Lives* [online]. Unesco, 2003 [cit. 10. 1. 2016].

¹²⁸ IWAI, Kaori. *The Contribution of Arts Education to Children's Lives* [online]. Unesco, 2003 [cit. 10. 1. 2016], str. 4.

¹²⁹ Výborným příkladem je činnost ostravské Múzické školy, jejíž činnost kombinuje přístup estetický i terapeutický a rovněž speciálněpedagogický.

s okolním světem. Velmi významným cílem estetické výchovy je vytváření předpokladů pro harmonický rozvoj člověka rozvíjením smyslového vnímání, estetického citění, pohybové činnosti.¹³⁰ Je nutno zde i podotknout, že v rámci speciálněpedagogického přístupu dochází i k průnikům ve zdánlivě nesouvisejících oborech (např. tělesné a hudební výchově).¹³¹

V závislosti na typu a závažnosti znevýhodnění můžeme tedy uvažovat o specifických cílech estetické výchovy v oblasti motorických schopností (jemné i hrubé motoriky), orientace v prostoru, řečového vývoje (návuk správného dýchání, navození a upevnění ortoepické výslovnosti, osvojení vhodného rytmu řeči a melodie řeči, rozvoje sluchového vnímání, fonematického sluchu i mluvní intonace, rozvoje komunikačních schopností) v případě jedinců s mentálním znevýhodněním. Obdobné cíle naplňuje estetická výchova rovněž v případě jedinců s vadami řeči a poruchami dorozumívání a v mladším věku rovněž u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení.

Ve speciálněpedagogickém významu se tedy estetická výchova stává trvalou a neoddiskutovatelnou součástí komplexního reedukačního procesu směřujícího k všestrannému rozvoji osobnosti. Působením estetických prostředků dochází k aktivizaci poznávacích procesů, koncentrace a paměti, k rozvoji vnímání a rozšíření představ o okolním světě, k nezanedbatelnému rozvoji složky smyslové i rozumové. Nezanedbatelným přínosem estetické výchovy je rovněž obohacení citového života a emočního prožívání.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání – v dnes již neaktuální příloze upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, která byla nahrazena tzv. minimálními výstupy RVP ZV – jsou obecné cíle vzdělávání a výchovy jedinců s tímto typem znevýhodnění posunuty směrem k rozvoji sociálních, komunikačních schopností a k praktickým cílům, na oblast kognitivní, emocionální i volní.¹³² Estetické hledisko by se mělo projevovat opět napříč celým vzděláváním a zvláště pak v oblasti Umění a kultura (obory Hudební výchova a Výtvarná výchova). Tato oblast je koncipována jako prostor pro celkovou kultivaci žákovy osobnosti tím, „že dává prostor

¹³⁰ FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005, str. 99. V citované publikaci je tímto způsobem charakterizována Hudební výchova, ovšem jedná se bezesporu o cíle, jež je možno snadno aplikovat i na ostatní složky estetické výchovy.

¹³¹ Příkladem mohou být rozcvičky nebo hudebně pohybové hry zaměřené na pohybové ztvárnění písni, nebo vyjádření nálady, jež jsou běžnou součástí hodin estetické – hudební výchovy.

¹³² FRANIOK, P.: *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005, s. 9.

pro uplatnění jeho tvořivých schopností a zprostředkovává mu umělecké zážitky prostřednictvím vlastní tvorby.¹³³

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální je připraven pro žáky se závažnějšími typy handicapů, kteří jsou sice „schopni osvojit si alespoň některé prvky vzdělání.“¹³⁴ Pod touto charakteristikou si lze představit především jedince se středně těžkým a těžkým mentálním znevýhodněním. Tento vzdělávací program navazuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, přesněji na jeho přílohu upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. I zde je pochopitelně do výchovně-vzdělávacího procesu zahrnuta vzdělávací oblast Umění a kultura. Ovšem cíle jsou zde výrazně posunuty do prostoru speciální pedagogiky. Vzdělávací oblast má významný rehabilitační a relaxační charakter. Pomáhá k odreagování, ke koncentraci pozornosti, k překonávání únavy. Na žáky působí harmonizující prostředí, ve kterém se snižuje jejich vnitřní napětí, psychická nevyváženost a nesoustředěnost, často i agresivita.¹³⁵ Prostřednictvím esteticko-výchovného působení by mělo docházet k rozvoji smyslového vnímání, měla by být podněcována tvořivost a vnímavost k sobě samému i okolnímu světu. Rozhodně ne podružným cílem je také snaha o vytváření příležitostí pro vzájemnou spolupráci, toleranci, postoje a hodnoty.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá a dvouletá je sice již ekvivalentem středního stupně vzdělávání, nicméně velmi krátce se zde o něm zmíníme, neboť je úzce provázán s výše uvedenými rámcovými vzdělávacími programy. Vzdělávací oblast Umění a kultura pojímá ve třech oborech – Hudební výchova, Výtvarná výchova a Dramatická výchova. Je zacílen na jedince s těžkým stupněm mentálního postižení, kombinovaným postižením více vadami, případně poruchami autistického spektra. Vzhledem k potřebě výrazné individualizace výchovně-vzdělávacího procesu jsou cíle zaměřeny na „rozvoj komunikačních dovedností a dosažení nejvyšší možné míry samostatnosti a nezávislosti na péči druhých osob. Poskytuje přípravu na osvojení manuálních dovedností a jednoduchých činností využitelných v oblastech

¹³³ FRANIOK, P.: *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005, s. 50.

¹³⁴ FRANIOK, P.: *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005, s. 55.

¹³⁵ FRANIOK, P.: *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005, s. 40.

praktického života, které absolventům usnadní integraci do společnosti¹³⁶ a zvýší kvalitu jejich života.

Na základě speciálněpedagogických zkušeností s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i žáky intaktními spatřujeme nejvýraznější problémy dnešní estetické výchovy zejména v rodinném prostředí, které velmi často neposkytuje svým dětem vhodné estetické podněty a vzory, případně ve vztahu k esteticku preferuje zcela jednoznačně konzumentský přístup. To se následně velmi negativně projevuje ve školní estetické výchově a to v podstatě ve všech jejích podobách – v literární, dramatické, výtvarné i hudební výchově. Projevuje se čím dál tím větší rozpor mezi estetickými preferencemi žáků a učitelů, ale zároveň také požadavky, jež na žáky kladou kurikulární dokumenty.¹³⁷ Spolu s chápáním a přijímáním esteticko-výchovných předmětů jako předmětů méně důležitých a okrajových hodících se obvykle až ve chvíli, kdy je zapotřebí prezentovat školské zařízení před veřejností, vnímám tyto skutečnosti jako největší překážky v pedagogické práci učitelů esteticko-výchovných předmětů.

Naopak velmi pozitivně ze své praxe hodnotíme soudobý trend účasti v mezinárodních projektech. V posledních šesti letech jsem se se svými žáky účastnil tří mezinárodních projektů, z nichž pouze v jednom případě se jednalo o projekt s vyloženě esteticko-výchovnou (hudební) tematikou. Všechny tři projekty ovšem měly společné východisko – prezentaci kulturních tradic konkrétní země, byť hlavní témata byla orientována na mezilidské vztahy a komunikaci. Realizace projektových výstupů pro žáky vždy znamenala zvýšený zájem o kulturní tradice našeho národa a v danou chvíli rovněž vyžadovala i aktivní a tvůrčí přístup žáků. Uvedenou zkušenost jsem získal i na setkáních koordinátorů, kterých jsem se účastnil – kulturní tradice byly podstatnou součástí téměř všech realizovaných projektů.

Jedinou poněkud spornou skutečností (nejen) v případě účasti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v projektech je otázka dlouhodobého přínosu projektů. Vzhledem ke specifikům této skupiny žáků spočívá spíše v okamžitém prožitku spojeném s realizací projektových aktivit než v dlouhodobém efektu, např. přivedení žáků k tradičním

¹³⁶ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání praktická škola jednoletá*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2009, str. 5.

¹³⁷ Výzkumy ukazují, že de facto proti sobě stojí žáci a studenti zaměření na soudobou produkci populární hudby a učitelé snažící se současné mediální produkci čelit v souladu s požadavky vzdělávacích programů hudbou uměleckou nebo hudbou populární vyznačující se vyšší uměleckou hodnotou. HAVELKOVÁ, Hana. Hudebněpohybové činnosti jako motivační prostředek ovlivňování hudebních preferencí dětí a mládeže v systému hudebního vzdělávání. *Teoretické reflexe hudební výchovy* [online]. 2015, č. 2 [cit. 30.12. 2016], s. 2.

hodnotám nebo schopnosti orientovat se v umění a upřednostňovat kvalitu a hloubku uměleckých děl před povrchností a módností.

3 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Hlavním objektem zájmu této dizertační práce jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Vymezení tohoto pojmu přináší zákon č. 561/2004 Sb. – zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v §16: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“¹³⁸ Za jedince se speciálními vzdělávacími potřebami dle zákona považujeme rovněž žáky nadané a mimořádně nadané. Jejich vzdělávání ovšem není předmětem této práce, a proto se již této problematice nebudeme dále věnovat.

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami přitom stát garantuje bezplatné poskytnutí speciálních didaktických, rehabilitačních či kompenzačních pomůcek a speciálních učebnic potřebných pro adekvátní výuku. Spolu s materiálním zajištěním výuky to znamená také bezplatné zajištění specifických výukových forem a postupů. Žákům se sluchovým postižením školy poskytují výuku ve znakovém jazyce, jedinci s postižením zrakovým se mohou vzdělávat za použití hmatového Braillova písma a konečně v případě žáků neschopných užívat mluvenou řeč je umožněna výuka s použitím náhradních způsobů komunikace.

Pod termínem školské poradenské zařízení rozumíme systém pedagogicko-psychologických poraden a speciálněpedagogických oprávněných na základě speciálněpedagogických a psychologických vyšetření vydávat zprávy a doporučení.¹³⁹ V těchto dokumentech jsou uváděny závěry a výsledky důležité pro doporučení konkrétního stupně podpory dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

Přitom podpůrnými opatřeními rozumíme:

¹³⁸ Uvedenou definici žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zachovává ve stejném znění rovněž novela školského zákona, zákon 82/2015 Sb.

¹³⁹ Zákonný zástupce automaticky dostává k dispozici vlastní zprávu i doporučení. Škole (školskému zařízení) jsou dány ve známost jen doporučení.

- možnost konzultovat a koordinovat výchovně-vzdělávací proces se školou (školským poradenským zařízením, pedagogicko-psychologickou poradnou, nebo speciálně pedagogickým centrem,
- úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb,
- úpravu podmínek přijímání a ukončování vzdělávání,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek,
- úpravu očekávaných výstupů vzdělávání,
- využití možností poskytovaných individuálním vzdělávacím plánem,
- přiřazení asistenta pedagoga, nebo dalšího pedagogického pracovníka,
- technické nebo stavební upravení prostor.¹⁴⁰

Tato podpůrná opatření členíme do pěti stupňů v závislosti na organizační, pedagogické a finanční náročnosti, které je dále možno kombinovat. Jejich přidělení žáku se řídí prováděcím právním předpisem. O zavedení nejnižšího stupně opatření rozhoduje škola, respektive školské zařízení, bez dalšího doporučení poradenského pracoviště na podkladu školou vypracovaného plánu pedagogické podpory. První stupeň opatření můžeme charakterizovat jako „minimální úpravu, metod, organizace a hodnocení vzdělávání“¹⁴¹ a nejsou vázána na normativně určenou finanční podporu. Přidělení druhého až pátého stupně podpůrných opatření je možné jen na doporučení školského poradenského zařízení, obdobně jako v případě jejich úpravy nebo případného zrušení. Jednotlivá podpůrná opatření může škola (školské zařízení) realizovat vždy jen v jednom stupni.

V případě žáků se závažným stupněm postižení nebo se souběžným postižením více vadami zákon umožňuje zřízení škol, tříd, oddělení nebo studijních skupin. Podmínkou zařazení žáka do tohoto proudu vzdělávání je opět doporučení školského poradenského zařízení, jež by mělo vycházet z již výše zmíněné závažnosti postižení a (nebo) při nedostatečnosti samotných podpůrných opatření, jejichž úroveň nenaplnuje dostatečným způsobem právo jedince na vzdělávání. Spolu s touto podmínkou stanovuje zákon také povinnost písemné žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce a shodu se zájmy dítěte.

¹⁴⁰ zákon 561/2004 Sb.

¹⁴¹ vyhláška 27/2016 §2.

K podpůrným opatřením poměrně často uváděným v této dizertační práci patří také asistent pedagoga. V závislosti na míře podpory stanovuje vyhláška 27/2016 Sb. minimální a maximální¹⁴² počet žáků, pro něž může být asistent pedagoga přidělen. Zřízení této pozice vyžaduje navýšení finančních prostředků, a také proto je podmíněno souhlasem zřizovatele – především zřizujícího ministerstva či krajského úřadu a doporučením školského poradenského zařízení. Jinou formou podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vypracování individuálního vzdělávacího plánu. Jeho přidělení konkrétnímu žákovi je v kompetenci ředitele školy (školského zařízení), nicméně musí být podloženo žádostí zákonného zástupce žáka nebo s písemným doporučením školského poradenského zařízení. Po vypracování se stává individuální vzdělávací plán závaznou součástí dokumentace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Obsahem individuálního vzdělávacího plánu je úprava obsahu vzdělávání žáka, změna časového a obsahového rozvržení vzdělávání, úpravy metod a forem výuky a hodnocení žáka a případné úpravy výstupů ze vzdělávání žáka.¹⁴³ Součástí je rovněž uvedení odborné personální podpory žáka.

Po roce 1989 dochází k proměnám směřování českého školství jako celku. Od segregačního přístupu vyčleňujícího žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mimo hlavní vzdělávací proud, přes přístup integrační doznívající ještě v této době, se v současnosti ocitáme na začátku přístupu inkluzivního představujícího „novou, odlišnou, vyšší kvalitu, protože při tomto edukačním přístupu se už heterogenita principiálně chápe jako normalita.“¹⁴⁴ Inkluzivní pojetí je založeno na vybudování otevřeného a prostupného systému orientovaného na maximální individualizaci učebních procesů s ohledem na individuální charakteristiky žáka.¹⁴⁵

¹⁴² Minimálně se může jednat o jednoho žáka, maximálně o žáky čtyři.

¹⁴³ vyhláška 27/2016, hlava II., §3

¹⁴⁴ LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 27. Pokud odhlédneme od poněkud vágního pojmu „normalita“, představuje inkluzivní pojetí ke vzdělání v českých podmínkách skutečnou revoluci, na kterou evidentně česká pedagogická i laická veřejnost nejsou zcela připraveny. Například Marie Vágnerová uvádí, že „vymezení normy je obtížné a nejednoznačné (VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 2002, s. 23). Norma může být chápána statisticky, funkčně nebo sociokulturně... Hranice mezi normou a abnormalitou představuje jakési kontinuum. Jeho vymezení závisí na mnoha faktorech, především na aktuální úrovni dané společnosti, u různých skupin se může lišit, vyvíjí se v čase a nemá definitivní platnost.“

¹⁴⁵ K naplnění vzdělávacích potřeb žáků pak dochází na základě odhlédnutí od zavedených výkonnostních norem. HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. s. 46.

3.1 Žáci se zdravotním postižením

Obor speciální pedagogika představuje relativně mladou pedagogickou disciplínu, jejíž teoretické a metodologické základy byly zformovány v období konce 19. století a v průběhu 20. století. V užším slova smyslu pod tímto označením chápeme „pedagogickou disciplínu, která se zabývá edukací dětí, žáků a dospělých osob se speciálními vzdělávacími potřebami a zkoumáním formativních (výchovných) a informativních (vzdělávacích) vlivů na tyto jedince.“¹⁴⁶ Při zřeteli na zjevné průniky do poměrně širokého spektra oborů se jako vhodnější ukazuje pojetí speciální pedagogiky jako „interdisciplinárního oboru zabývajícího se péčí o jedince minoritních skupin obyvatelstva se zřetelem na edukaci, reedukaci a kompenzaci, diagnostiku, terapeuticko-formativní intervenci, rehabilitaci, inkluzi (integraci) a socializaci či resocializaci, prevenci a prognostiku osob se zdravotním postižením a zdravotním či sociálním znevýhodněním.“¹⁴⁷

Předmětem speciální pedagogiky je osoba se zdravotním postižením nebo se zdravotním či sociálním znevýhodněním,¹⁴⁸ tj. „zkoumání zákonitostí procesu edukace a socializace dětí, žáků a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami a souvislostí s těmito procesy.“¹⁴⁹ Nejběžnějším způsobem dalšího členění speciální pedagogiky je systém tzv. „pedií“, tedy logopedie, psychopedie, tyflopédie, somatopedie, surdopedie a etopedie. Ovšem při respektování výše zmiňovaného širšího pojetí nelze opomenout také oblast vzdělávání osob s vícečetným postižením (kombinovanými vadami), andragogiku a vzdělávání mimořádně nadaných.

Speciálněpedagogická diagnostika spočívá především v kompetenci speciálněpedagogických center, pedagogicko-psychologických poraden a školských poradenských pracovišť a tam působících speciálních pedagogů a pedagogů. Spolu s tím nelze ovšem opomenout také důležitost spolupráce s dalšími odborníky především z oblasti medicínských oborů, případně ze sociálních věd. V procesu diagnostiky jsou využívány

¹⁴⁶ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 8.

¹⁴⁷ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 8.

¹⁴⁸ Zdravotní postižení chápeme jako „relativně trvalý, ireparabilní stav jedince v kognitivní, komunikační, motorické anebo emocionálně – volní oblasti, který se manifestuje signifikantními obtížemi při učení a sociálním chování.“ (s. 33, LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 21) V závislosti na inkluzivním pojetí dnešní pedagogiky zde považujeme zmínit také určitou proměnu chápání tohoto pojmu, kdy dochází ke zdůraznění sociálních aspektů postižení na úkor dřívějšího upřednostňování vlastního postižení. (LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 31)

¹⁴⁹ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 9.

standardizované i nestandardizované metody, postupy a zkoušky a příslušný diagnostický instrumentář. Zde řadíme anamnézu, pozorování, explorativní metody dotazníku a rozhovoru, analýzu produktů činností a kazuistiku. V psychopedii pak k běžně využívaným patří standardizované didaktické testy a testy psychodiagnostické.¹⁵⁰

V souladu s platnou legislativou považujeme za osoby se speciálními vzdělávacími potřebami děti, žáky a studenty se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním a se znevýhodněním sociálním.¹⁵¹

V následující kapitole nastíníme základní charakteristiky a specifika jednotlivých typů postižení, jejichž konkrétní případy jsou použity ve výzkumné části této dizertační práce. Vzhledem k jejímu zaměření se ovšem nejedná o detailní a vyčerpávající popisy, ale spíše o náhledy, které mohou posloužit pedagogům bez speciálněpedagogického vzdělání jako zdroj základních informací o problematice těchto postižení.

3.1.1 Syndrom hyperaktivity s poruchou pozornosti

Tzv. hyperkinetický syndrom (též porucha), syndrom ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), bývá řazen k poruchám učení.¹⁵² V minulosti bylo možno se setkat s pojmenováním lehká dětská encefalopatie, lehká mozková dysfunkce či minimální mozková dysfunkce apod. Tato označení vycházela z představy o genetické podmíněnosti ve smyslu patogeneze centrální mozkové soustavy. Oproti tomu označení ADHD, hyperkinetický syndrom, vystihuje pouze oblast symptomatologie postižení.¹⁵³

Velmi výstižnou definici syndromu nám nabízí Olga Zelinková: „ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, senzorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů.“¹⁵⁴ Při tom hyperaktivitou zde rozumíme nadměrné nutkání k pohybu, k aktivitě, která je neúčelná až nesmyslná a jejím nejmarkantnějším problémem je rušivost. Impulzivita představuje tendenci reagovat bez rozmyslu, náhle,

¹⁵⁰ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 15.

¹⁵¹ Vyhláška č. 147/2011 Sb. ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

¹⁵² Viz např. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2003.

¹⁵³ PACLT, Ivo et al. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007, s. 13.

¹⁵⁴ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2003, s. 196.

nečekaně a většinou rovněž značně nepřiměřeně¹⁵⁵ a narušení pozornosti znamená především „problémy s udržením pozornosti ve výraznější míře než děti stejného věku a pohlaví“¹⁵⁶ a nedostačující úroveň schopnosti zaměřit volní úsilí ke konkrétnímu cíli.

Diagnostická kritéria vychází z klasifikačního systému Světové zdravotnické organizace The international classification of Diseases (ICD) u nás známého jako Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN) nebo klasifikačního systému Americké psychiatrické asociace The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (DSM-V). Oba dva systémy v zásadě operují s obdobnými kritérii v oblastech nepozornosti, hyperaktivity a impulzivity, ale vedou k diagnózám s odlišnými názvy a diagnostickými označeními.¹⁵⁷ V případě DSM-V je to již zde zmíněný syndrom ADHD, manuál MKN diagnózu pojmenovává termínem hyperkinetická porucha. Zásadní rozdíly mezi zmiňovanými systémy spočívají v odlišné klasifikaci některých vlastností.¹⁵⁸ Kritérium „často je nepřiměřeně upovídané“ zařazuje DSM-V k příznakům hyperaktivity a MKN-10 kritérium zpřesňuje zdůrazněním absence zábran a nesouladu se společenskými zvyklostmi a přesouvá je ke kritériím impulzivity. Druhým rozdílem je odlišné zacházení se symptomy hyperaktivity a impulzivity, které umožňuje diagnostikování ADHD i bez symptomů nedostatečné kontroly impulzivity. Ovšem nedostatečná kontrola impulzivity patří k základním příznakům ADHD. Můžeme konstatovat, že diagnóza ADHD mírnější příznaky bez poruchy chování, a naopak termín hyperkinetická porucha představuje diagnózu závažnější.¹⁵⁹

Podle míry závažnosti jednotlivých projevů lze dále rozlišit syndrom ADHD s převahou poruchy pozornosti, ADHD s převahou hyperaktivity a impulzivity, ADHD s poruchou pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou (kombinovaný typ) a také syndrom ADD (Attention Deficit Disorder) označující poruchu pozornosti bez hyperaktivity.¹⁶⁰

Označení hyperkinetická porucha je používané v medicínské terminologii a s termínem syndrom ADHD se daleko častěji setkáváme ve školské praxi. Ve školském prostředí tyto termíny nahrazuje označení specifická vývojová porucha chování dále

¹⁵⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 2002, s. 83-84.

¹⁵⁶ PACLT, Ivo et al. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007, s. 13.

¹⁵⁷ MUNDEN, Alison a ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: [přehled současných poznatků a přístupu pro rodiče a odborníky]*. Praha: Portál, 2002, s. 18.

¹⁵⁸ MUNDEN, Alison a ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: [přehled současných poznatků a přístupu pro rodiče a odborníky]*. Praha: Portál, 2002, s. 19.

¹⁵⁹ PACLT, Ivo et al. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007, s. 15.

¹⁶⁰ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010, s. 14.

diferencovaná s ohledem na závažnost projevů jako zdravotní znevýhodnění nebo zdravotní postižení. V závislosti na posledně uvedeném dělení intervenujeme formou medikamentace¹⁶¹ a behaviorální léčby, případně jejich kombinací.

Etiologii poruch chování představuje poměrně složitý a komplexní systém různých příčin kombinující vlivy biologické, sociální a osobnostní rysy. Ve studiích zkoumajících úlohu dědičnosti syndromu ADHD došli odborníci ke konstatování, v nichž uvádějí dvacetipětiprocentní výskyt postižení mezi příbuznými.¹⁶² Na základě diagnostiky prováděné na principu nukleární magnetické rezonance byly dále zjištěny strukturální abnormality mozkových struktur, jejichž činnost je mj. zodpovědná za zahájení a provádění záměrných pohybů.¹⁶³ A obdobně jako v případě zkoumání genetických příčin postižení i v tomto případě je výskyt častější v mužské populaci.

Z dalších možných příčin podílejících se na vzniku syndromu ADHD zde můžeme uvést odchylky v elektrické aktivitě mozku zaznamenané prostřednictvím elektroencefalografie, nebo studie vysvětlující symptomy postižení na základě zjištěného sníženého průtoku krve v některých oblastech mozku a výsledky pozitronové emisní tomografie prokazující nižší metabolickou aktivitu v čelních mozkových lalocích. Je rovněž vysoce pravděpodobné, že syndrom ADHD souvisí rovněž s působením neurotransmiterů (dopaminu a noradrenalinu) a enzymů.

S příznaky nepozornosti a hyperaktivity se můžeme rovněž setkat vlivem toxických látek. Poškození dětského mozku může vyvolat v prenatálním období působení alkoholu nebo cigaretového kouře.¹⁶⁴ Podobně také lze uvažovat o souvislosti mezi potravinářskými aditivy a vznikem hyperaktivity, respektive zhoršení projevů hyperaktivity u dětí s již diagnostikovaným syndromem ADHD. Neopomenutelnou se zdá být také úloha závažných úrazů, encefalitidy nebo porodních traumat – hypoxií.

Mezi vlivy (rizikové faktory) biologické také řadíme některé z rysů temperamentu nebo narušení struktury centrální nervové soustavy. Svou roli při vzniku poruch chování sehrává rovněž psychologická podmíněnost. Nejčastěji se tak můžeme setkat s poruchou

¹⁶¹ Zřejmě nejznámějším lékem je stimulant Ritalin způsobující snížení hyperaktivity a impulzivitu a zároveň pozitivně ovlivňující rozsah pozornosti. Často bývá lékaři předepisován rovněž přípravek s názvem Strattera určený k léčbě nedostatku pozornosti a hyperkinetické poruchy.

¹⁶² MUNDEN, Alison a ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivity: [přehled současných poznatků a přístupu pro rodiče a odborníky]*. Praha: Portál, 2002, s. 51.

¹⁶³ MUNDEN, Alison a ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivity: [přehled současných poznatků a přístupu pro rodiče a odborníky]*. Praha: Portál, 2002, s. 53.

¹⁶⁴ Přímý vliv na vznik ADHD dosud nebyl prokázán, nicméně výzkumy poukazují na spojitost projevu symptomů ADHD a fetálního alkoholového syndromu. MUNDEN, Alison a ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivity: [přehled současných poznatků a přístupu pro rodiče a odborníky]*. Praha: Portál, 2002, s. 56.

chování u jedinců s emoční deprivací hledajících náhradní uspokojení svých potřeb (např. ve formě sociální hyperaktivity). Neopomenutelným rizikovým faktorem také často bývá situace, kdy problémové chování představuje hraniční formu upozornění na situaci, se kterou se daná osoba nedokáže vyrovnat (např. týrání). S tím úzce souvisí také faktory mající kořeny v rodinném prostředí, přesněji řečeno nedostatečně osvojené morální normy, nevhodné vzorce chování a nefunkční rodina sama o sobě. Obdobně rodinnému prostředí můžeme zmínit také podmíněnost sociokulturní úzce svázanou se stavem a podmínkami ve společnosti, ve které konkrétní jedinec žije, a s konkrétními zátěžovými situacemi, jež mohou přispět k projevení poruch chování. Počátky obtíží bývají patrné již v raném věku dítěte a mohou se proměňovat v průběhu dospívání, tedy zrání centrální nervové soustavy.

Diagnostická kritéria hyperkinetického syndromu spočívají na deficitu pozornosti, hyperaktivitě a impulzivitě.¹⁶⁵ Vycházejí z kritérií Americké psychiatrické asociace (DSM-IV, nebo jeho nejnovější varianty DSM-V, 2015). Zahrnují projevy, jejichž výskyt musí být pro diagnostikování postižení pozorován po dobu čtyř až šesti měsíců v míře, která je v příkrém rozporu s vývojovou úrovní dítěte, a objevují se v domácím a školním prostředí, případně i jinde. K těmto projevům patří např. chyby z nedbalosti, nepozornost a snadná odklonitelnost pozornosti, motorický neklid, neschopnost respektovat pravidla hry a činností, nebo neschopnost věnovat se klidovým aktivitám. Postižení se musí projevit do sedmého roku života a nesmí splňovat kritéria pro diagnostikování pervazivní vývojové poruchy.¹⁶⁶

V rámci diferenciální diagnostiky vyčleňujeme z diagnózy příznaky obdobného charakteru, ovšem mající příčinu v jiném postižení. Na prvním místě tak musíme uvést mentální postižení, dále emoční poruchy a poruchy učení, stejně jako nedostatečně podnětné prostředí, nebo etnický původ ve smyslu malého či krátkodobého kontaktu s kulturním prostředím země, ve které jedinec žije mimo místo svého původu. Zároveň platí, že není vyloučen společný výskyt syndromu ADHD a těchto obtíží, jak je popsáno v následujícím odstavci. Zároveň přítomnost syndromu ADHD může být doprovázena i jinými psychickými potížemi, jež představují případnou komplikaci v diagnostickém procesu a při plánování léčby. K těmto potížím patří porucha opozičního vzoru, poruchy

¹⁶⁵ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 137.

¹⁶⁶ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2003, s. 199; JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010, s. 15-16

chování v podobě chronické agrese, sebeustrukce apod., asociální nebo delikventní chování, deprese, úzkostné poruchy, emoční problémy a problémy v sociálních dovednostech.¹⁶⁷

Prevalence poruchy je přibližně 6% populace při častějším výskytu mezi chlapci v poměru 4:1.¹⁶⁸ S ohledem na spektrum postižení, jimž se v této práci věnujeme, pak je vhodné na tomto místě uvést rovněž společný výskyt specifických vývojových poruch učení a specifických vývojových poruch chování (ADHD). Byť se obě tato postižení od sebe poměrně výrazně odlišují, vyskytují se často společně a v takovém případě vyžaduje proces reedukace zacílení na obě oblasti zároveň.¹⁶⁹ Kromě toho byly u jedinců s diagnózou ADHD pozorovány výrazné výkyvy ve výkonnosti, problémy s koordinací pohybů, obsedantně kompulzivní porucha, emoční problémy a poruchy, problémy se sebehodnocením nebo poruchy spánku.

Syndrom ADHD postihuje specifickým způsobem konkrétního jedince a zároveň také jeho nejbližší okolí, rodinné příslušníky nebo kolektiv vrstevníků. Přináší průběžně obtíže se školní adaptací a vzhledem k tomu, že jeho projevy přetrvávají i v dospělosti, ovlivňuje následně rovněž profesní kariéru a osobní vztahy a může vést až k závažným konfliktům se společenskými normami ve formě kriminálních skutků a k sebeustrukci. Výzkumy provedené ve Spojených státech amerických odhalují vcelku překvapivě nepříznivé závěry ukazující, že dětem s diagnostikovaným syndromem ADHD postižení v 90% případů brání podávat ve škole potřebný výkon, stejnému procentu jedinců syndrom brání v dosažení výkonu odpovídajícímu schopnostem, 20% dětí má problem se čtením, 60% dětí prokazuje vážné problémy s psaním, 30% dětí ve Spojených státech nedokončí školní docházku a jen 5% ze sledované skupiny úspěšně dokončí čtyřleté akademické studium.¹⁷⁰

V souvislosti s tématem dizertační práce můžeme v závěru této subkapitoly zmínit také možné dimenze vztahu syndromu ADHD a hudby. Se zajímavým zjištěním týkajícím se vlivu bezděčného a nezáměrného poslechu hudby na úspěšnost ve výukových

¹⁶⁷ MUNDEN, Alison a ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: [přehled současných poznatků a přístupu pro rodiče a odborníky]*. Praha: Portál, 2002, s. 27.

¹⁶⁸ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 137. Ve starší literatuře (MUNDEN, Alison a ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: [přehled současných poznatků a přístupu pro rodiče a odborníky]*. Praha: Portál, 2002, s. 45) najdeme rozmezí 1-5% pro celosvětový výskyt syndromu ADHD a 1,7% výskytu syndromu v britské populaci a také poněkud odlišný poměr výskytu mezi chlapci a dívkami 2,5:1 a při zohlednění poruch učení dokonce 1,9:1.

¹⁶⁹ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2003, s. 198.

¹⁷⁰ MUNDEN, Alison a ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: [přehled současných poznatků a přístupu pro rodiče a odborníky]*. Praha: Portál, 2002, s. 25.

činnostech jedinců s ADHD přišel americký psychiatr H. Abikoff. Ve svém výzkumu porovnával úspěšnost skupiny dětí intaktních a dětí s diagnostikovaným syndromem ADHD při řešení matematických (aritmetických) úloh při současném rušení jejich koncentrace hovorem, hudbou a naopak v tichém prostředí. Ukázalo se, že jedinci s ADHD dosáhli při poslechu hudby nejlepších výsledků v porovnání s úspěšností ve chvílích, kdy byly rušeny mluvou, nebo naopak pracovaly v tichém prostředí. Dokonce při poslechu hudby dosáhli lepších výsledků než skupina intaktních jedinců (v ostatních případech byly jejich výsledky horší). Navíc při puštěné hudbě dosáhli lepších výsledků oproti shodné úrovni práce intaktních za všech tří podmínek.¹⁷¹ V případě intaktních jedinců zvukový stimul, v tomto případě hudba, děti nerozptyloval, ale právě naopak jim pomáhal udržet pozornost a snižoval riziko, že se u práce začnou nudit. Obdobně tomu bylo i u dětí se syndromem ADHD. Ovšem v jejich případě takovéto tříštění pozornosti znamená – s ohledem na projevy postižení – hledání silnější nebo nové stimulace pozornosti.¹⁷² Hledání nového nebo intenzivnějšího stimulu je přínosné ve chvílích, kdy děti vykonávají rutinní, dobře zvládnuté, nebo monotónní činnosti.

3.1.2 Specifické vývojové poruchy učení

Označením vývojové poruchy učení¹⁷³ rozumíme různorodou skupinu poruch projevujících se oslabením schopností čtenářských (dyslexie), písemných (dysgrafie) nebo schopností uplatňovat gramatická pravidla (dysortografie), matematických (dyskalkulie), ale také schopnosti osvojování a realizace volných pohybů (dyspraxie) a hudebních schopností (dysmúzie).¹⁷⁴ V návaznosti na případy popsané v praktické části dizertační práce se budeme v této kapitole blíže věnovat jen dyslexii, dysortografii a dyskalkulii.

¹⁷¹ ABIKOFF, Howard, COURTNEY, Mary, E., SZEIBEL, PETER, J. a KOPLEWICZ, Harold, S. The Effects of Auditory Stimulation on the Arithmetic Performance of Children with ADHD and Nondisabled Children. *Journal of Learning Disabilities* [online]. 1996, č. 3, s. 242. Na straně 239 cit. díla Abikoff zmiňuje i jiný výzkum, v němž jedinci s ADHD přibližně z 30% zlepšili významnou měrou svou výkonnost v akademických dovednostech při poslechu rock'n'rollu, oproti nulovému zlepšení ve skupině intaktních jedinců.

¹⁷² ABIKOFF, Howard, COURTNEY, Mary, E., SZEIBEL, PETER, J. a KOPLEWICZ, Harold, S. The Effects of Auditory Stimulation on the Arithmetic Performance of Children with ADHD and Nondisabled Children. *Journal of Learning Disabilities* [online]. 1996, č. 3, s. 238.

¹⁷³ V odborné terminologii se můžeme setkat s označením vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, případně specifické vývojové poruchy učení (BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 2011, s. 20).

¹⁷⁴ Terminologie v oblasti specifických vývojových poruch učení není v naší odborné literatuře jednotná. K běžně používaným patří termíny specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy školních dovedností, narušení grafické stránky řeč apod. V anglické terminologii se setkáváme

Pro oblast pedagogické praxe je plně dostačující použití výše uvedeného označení, „specifické vývojové poruchy učení“, případně již konkrétní název jednotlivé poruchy. V systému lékařské terminologie spadají uvedené poruchy do Poruch psychického vývoje rozčleněné dále do skupiny Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka a Specifické poruchy školních dovedností. V rámci speciální pedagogiky zařazujeme specifické vývojové poruchy do oblasti logopedie, protože z hlediska symptomatologie je signifikantní narušení komunikačních schopností.

Etiologie těchto poruch spadá jednoznačně do oblasti genetiky. V českých i zahraničních výzkumech je pravděpodobnost dědičného přenosu poruch stanovována v rozmezí 40-50% mezi blízkými příbuznými.¹⁷⁵ Kromě heredity bývají za základní příčiny projevů specifických vývojových poruch učení označovány encefalopatie získané v průběhu prenatalního, perinatálního i postnatálního vývoje, biologické faktory projevující se strukturálními i funkčními rozdíly ve fungování mozku nebo příčiny kombinované zahrnující např. silnou novorozeneckou žloutenku.

V současné školské praxi jsou vývojové poruchy učení postižením standardně integrovaným do škol hlavního vzdělávacího proudu formou individuální i skupinové integrace. Šance na jejich nápravu jsou značné, zejména pokud se spojí na deficit zaměřená terapie a vůle dítěte (případně dospělého).¹⁷⁶

Poruchy učení chápeme jako všeobecný termín zastřešující rozmanitou skupinu poruch „projevující se výraznými obtížemi při získávání a používání schopnosti naslouchat, mluvit, číst, psát a usuzovat nebo obtížemi při získávání matematických dovedností.“¹⁷⁷

Hudba a hudební činnosti mohou k reedukaci nebo kompenzaci projevů specifických vývojových poruch učení přispět k rozvoji motoriky, vnímání tělesného schématu, sluchové percepce, diferenciaci, analýzy i syntézy. Důležitou roli mohou hrát také při rozvoji komunikačních dovedností a schopností, při podpoře činnosti mozkových hemisfér a laterality, v oblasti pravolevé a prostorové orientace a v neposlední řadě lze jejich význam zdůraznit i v působení na duševní vlastnosti a chování.¹⁷⁸

s označením „learning disabilities“ nebo „specific learning disabilities“. VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 55.

¹⁷⁵ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2003, s. 22.

¹⁷⁶ POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010, s. 166.

¹⁷⁷ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 56.

¹⁷⁸ BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 2011, s. 29-30.

3.1.2.1. Dyslexie, dysgrafie, dysortografie

Termín dyslexie (též vývojová dyslexie) zahrnuje obtíže ve čtení a psaní, někdy dokonce pojem vyjadřuje celou problematiku poruch učení.¹⁷⁹ Jedná se o nejčastěji diagnostikovanou poruchu z terénu specifických vývojových poruch učení.¹⁸⁰

Z velkého množství definic vybíráme definici Ortonovy dyslektické společnosti z roku 1995, protože se snaží problematiku dyslexie uchopit velmi komplexně: „Dyslexie je neurologicky podmíněná, často dědičně ovlivněná porucha, která postihuje osvojování jazyka a jazykové procesy. Projevuje se v různých stupních závažnosti při osvojování receptivního a expresivního jazyka včetně fonologických procesů, při osvojování čtení a psaní, někdy též v matematice.¹⁸¹ Uvedená charakteristika je ovšem platná jen v případě, že „se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.“¹⁸²

K typickým projevům dyslexie řadíme zhoršenou schopnost propojování psané a zvukové podoby hlásek, neschopnost odlišovat hlásky zvukově blízké, nedodržování pořadí písmen ve slabice či slově, přidávání nebo vynechávání písmen a slabik, nedodržování kvantity samohlásek, neadekvátní intonace při čtení, nebo její nepoužívání, neporozumění textu a tzv. dvojí čtení nejprve šepem, následně nahlas.¹⁸³ V konečném důsledku lze tyto projevy zobecnit označením základní skupina projevů. Negativním způsobem je tedy ovlivněna rychlost čtenářského výkonu, porozumění čtenému, technika správného čtení.

V některých případech se můžeme setkat s diagnostickým závěrem „znaky dyslexie“ u jedinců s opožděným vývojem řeči, s obtížemi s osvojováním jazyka týkajícími se především osob pocházejících z odlišného jazykového prostředí nebo v případě dětí, jejichž obavy ze školy a školního selhání ústí ve fobie, somatické projevy a zmiňované dyslektické obtíže. V zásadě se jedná o zjištění mírného stupně dyslektických obtíží velmi často s rizikem budoucího zhoršení stavu. Zároveň ovšem při včasné intervenci k následnému diagnostikování dyslexie v plném rozsahu nemusí vůbec dojít.

¹⁷⁹ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001, s. 59.

¹⁸⁰ BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 2011, s. 20.

¹⁸¹ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2003, s. 17.

¹⁸² VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 56.

¹⁸³ BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 2011, s. 21.

Dysgrafie je porucha psaní „postihující grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu.“¹⁸⁴ Charakterizuje ji snížená schopnost či neschopnost zapamatovat si tvary písmen a napodobovat je, psát čitelně a s dodržováním přiměřené velikosti písma, časté škrtnutí a přepisy písmen i pomalé tempo psaní.

Ve dvou oblastech se projevuje poslední ze zde zmiňovaných specifických vývojových poruch učení, dysortografie. Tato porucha se projevuje tzv. specifickými dysortografickými chybami¹⁸⁵ a také zhoršenou schopností učit se gramatickým pravidlům a umět je používat.

3.1.3 Narušená komunikační schopnost

Problematikou tohoto typu postižení se zabývá obor speciální pedagogiky, logopedie. Obor soustředí se na „jedince s narušenou komunikační schopností.“¹⁸⁶ Podstata této pedie spočívá v propojení pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie, medicínských oborů (zejména otorinolaryngologie a neurologie), fyzioterapie a sociálních věd. Zabývá se systémem poruch, jež vnímáme pod komplexním termínem „narušená komunikační schopnost.“¹⁸⁷ Definici tohoto termínu dle předního slovenského odborníka na logopedii profesora Viktora Lechty uvádí opět právě prof. Valenta v již zmiňované publikaci z roku 2014: „O narušené komunikační schopnosti člověka mluvíme tehdy, když se některá rovina jeho jazykových projevů (případně několik rovin současně) odchyluje od zažitých norem daného jazykového prostředí do té míry, že působí interferenčně vzhledem k jeho záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, pragmatickou rovinu nebo jejich kombinace.“¹⁸⁸

Příčinu postižení můžeme hledat v odchylkách ve fungování centrální nervové soustavy, v její nezralosti, nebo v jejím poškození v prenatálním, perinatálním či raně

¹⁸⁴ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2003, s. 42.

¹⁸⁵ Objevují se chyby v rozlišování kvality a kvantity samohlásek, nedostatečné odlišování tvrdých a měkkých slabik a sykavek. Vedle toho do této skupiny chyb patří vynechávky písmen nebo slabik, nebo naopak jejich nadbytečné přidávání, přesmyky písmen nebo slabik a neschopnost určit hranice mezi slovy.

¹⁸⁶ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 43.

¹⁸⁷ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 44.

¹⁸⁸ Termín narušená komunikační schopnost vyhovuje i nejaktuálnějšímu pojetí Světové zdravotnické organizace (WHO). VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 44.

postnatálním období, tj. do prvního roku věku dítěte¹⁸⁹. Etiologie tedy zahrnuje příčiny orgánové (např. afázii jako následek krvácení do mozku)¹⁹⁰ nebo funkční (zapříčiněné např. nesprávnou hlasovou technikou). V závislosti na tom pak hovoříme o narušené komunikační schopnosti jako o hlavním příznaku, nebo ji diagnostikujeme jako tzv. symptomatickou poruchu řeči, která vzniká důsledkem jiného dominujícího postižení.¹⁹¹

Na základě symptomatologie rozlišujeme deset základních kategorií narušení komunikačních schopností: vývojovou nemluvnost, získanou orgánovou nemluvnost, získanou psychogenní nemluvnost, narušení zvuku řeči, narušení fluence řeči, narušení článkování řeči, narušení grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu a konečně kombinované vady a poruchy řeči.¹⁹²

3.1.3.1 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie (specificky narušený vývoj řeči, v anglické terminologii specific language impairment) představuje poruchu komunikace, při níž je hlavním příznakem opoždění vývoje řeči a řadíme ji tedy do první z výše uvedených kategorií pod souhrnným označením vývojová nemluvnost. Řeč postihuje komplexně, ve všech jazykových rovinách, a toto postižení představuje hlavní příznak obtíží. Definována je jako specificky narušený vývoj řeči, který se projevuje sníženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.¹⁹³ Ve školní praxi se můžeme setkat s vývojovou dysfázií motorickou, senzorickou a smíšenou, jejichž základní odlišnost spočívá v tom, že první uvedený typ postihuje expresivní složku řeči a druhý receptivní. Příčiny vzniku specificky narušeného vývoje řeči shledává odborná literatura ve vrozeném poškození mozku nebo jeho dysfunkci a v tzv. multifaktoriálních příčinách vedoucích k poruše centrálního zpracování řečového signálu.¹⁹⁴

¹⁸⁹ BENDOŮVÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011, s. 39. Dysfatické děti mají velmi často projevy lehké mentální dysfunkce.

¹⁹⁰ Afázii charakterizujeme jako následek postižení mozku, „na základě kterého impresivní i expresivní složky řeči, řeči mluvené i písemné řečové schopnosti, které před poškozením existovaly, již nejsou k dispozici nebo jsou silně omezeny.“ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006, s. 78.

¹⁹¹ Např. u osob s dominující mentální retardací. VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 45.

¹⁹² VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 49.

¹⁹³ BENDOŮVÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011, str. 39.

¹⁹⁴ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 51.

K hlavním projevům vývojové dysfázie řadíme obtíže se sémantickým zpracováním pojmů, zhoršené porozumění mluvené, psané i čtené řeči, stejně jako nedostatky v oblasti morfologie a syntaxe jazyka ve formě dysgramatismů nebo specifických chyb dyslektického či dysortografického charakteru.

Preventivně je možno v případě vývojové dysfázie působit tehdy, pokud se na vzniku poruchy podílí nepříznivé společenské a kulturní klima rodiny. V takovou chvíli platí obecná doporučení pro řízení fyziologického vývoje řeči. Rizikovými faktory při vzniku dysfázie jsou dědičnost, komplikovaný porod nebo vývojová nezralost.

Reedukační postupy se zaměřují celkově na osobnost dítěte, aniž by byla zdůrazňována řečová složka. To znamená, že se soustředí na rozvíjení zrakového a sluchového vnímání, myšlení, paměti a pozornosti, motoriky a grafomotoriky, schopnosti orientace a řečových schopností. Důležitým aspektem terapeutického působení je kombinace širokého spektra rehabilitačních, edukačních i reedukačních postupů tak, aby postižený jedinec měl příležitost propojovat a maximálně využívat nabyté dovednosti. Výchoziskem je identifikace stádia řečového i fyzického vývoje dítěte.

S ohledem na téma této dizertační práce můžeme ze široké symptomatologie tohoto postižení zdůraznit potíže se zpracováním informací zvukového charakteru. Objevuje se nedokonalé rozlišování zvuků a jejich délek. V návaznosti na to zmiňme problémy spojené s rychlostí vnímání, rytmem zpracování podnětů akustických nebo verbálních.

3.1.3.2 Dyslalie

Dyslalie (česky též patlavost) představuje u dětí nejčastěji diagnostikovanou poruchu komunikačních schopností. Představuje „funkční poruchu charakteristickou pro předškolní věk, jež se vyznačuje narušeným článkováním řeči, kdy jedna, popřípadě i více hlásek současně se (zpravidla) konstantně odlišují v mluvním projevu jedince od kodifikované normy českého jazyka a tím působí rušivě.“¹⁹⁵ V nejširším slova smyslu definice dyslalie „spočívá v neschopnosti nebo poruše používání zvukových vzorců řeči v procesu komunikace podle zvyklostí a jazykových norem daného jazyka.“¹⁹⁶

¹⁹⁵ Tvorba hlásky se odehrává na jiném místě, nebo jiným způsobem, což v konečném důsledku odporuje fonetické normě a působí neesteticky. BENDOVI, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011, s. 30.

¹⁹⁶ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006, s. 99.

Vzniká v průběhu vývoje výslovnosti a přetrvává přibližně do šestého až sedmého roku života,¹⁹⁷ kdy dochází k fixaci mluvních stereotypů. Podle kvality výslovnosti jednotlivých hlásek hodnotíme výslovnost jako fyziologickou (odpovídající normě), nesprávnou (tj. patologickou výslovnost hlásky v období fyziologické dyslalie)¹⁹⁸ a vadnou.

Dyslalie je charakterizována fonetickou úrovní zastupující analytickou stránku řeči ve smyslu užití jednotlivých hlásek a fonologickou úrovní určenou použitím základních mluvních zvuků propojovaných do slabik, slov a vět a tvořících základ pro další úrovně řeči.¹⁹⁹

Z hlediska etiologie hovoříme o dyslalii funkční, jež není zapříčiněna poruchou mluvidel. V rámci funkční dyslalie oddělujeme dyslalii typu motorického zaviněnou celkovou neobratností a neobratností mluvidel a dyslalii senzorickou, jejíž vznik má na vinně nesprávné vnímání a diferenciaci mluvních zvuků a také nedostačující schopnost vnímání a nápodoby pohybů při artikulaci.²⁰⁰ Oproti funkční dyslalii můžeme postavit dyslalii organickou způsobenou změnami a nedostatky mluvních orgánů a poruchami sluchu a centrální nervové soustavy.

Příčiny vzniku dyslalie označujeme rovněž jako vnitřní a vnější. K těm vnitřním řadíme již v předešlém odstavci uvedené poruchy sluchu, nedostatečnou diskriminaci zvuků, anatomické vady řečových orgánů, neuromotorické poruchy, dědičnost artikulární neobratnosti nebo vrozené řečové slabosti²⁰¹ a kognitivně – lingvistické nedostatky objevující se v návaznosti na stupni mentálního vývoje. Vnější příčiny vzniku dyslalie zahrnují negativní vlivy prostředí, tzn. nesprávné mluvní vzory, nedostatek citů ve výchově anebo výsměch či tresty jako reakce na úroveň výslovnosti, poruchy řečového

¹⁹⁷ Vývoj řeči téměř vždy doprovází etapa, ve které je vlivem nedostatků (např. v oblasti koordinace sluchové percepce a artikulace) narušena výslovnost, avšak ve věku šesti let již by měl být úspěšně završen vývoj výslovnosti všech hlásek.

¹⁹⁸ BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011, s. 31.

¹⁹⁹ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006, s. 99.

²⁰⁰ Můžeme se setkat také s termínem „psychogenní dyslalie“ definovaným jako symptom „regresivní formy chování nebo když se napodobuje vzor, s kterým se chce jedince identifikovat.“, KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006, s. 105.

²⁰¹ Mezi základní etiologické faktory bývá dodáváno rovněž pohlaví dítěte z důvodu relativně vysokého výskytu u chlapců (BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011, s. 30.). Poměr četosti výskytu dyslalie je 60:40 v neprospěch chlapců (KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006, s. 100.).

neuroefektoru,²⁰² poruchy centrálního nervového systému, poruchy sluchových a zrakových analyzátorů a poškození dostředivých a odstředivých drah nervových drah ovlivňující řečovou percepci a produkci.

Ke klasifikaci dyslalie můžeme přistupovat z vývojového hlediska. Pak rozlišujeme dyslalii fyziologickou (nedostatky ve výslovnosti do pátého roku věku jsou ovšem hodnoceny jako fyziologické), tzv. prodlouženou fyziologickou dyslalii (tj. nesprávnou výslovnost přetrvávající do sedmého roku věku)²⁰³ a dyslalii ve smyslu zafixované odchylky ve výslovnosti přetrvávající po sedmém roce věku. V závislosti na narušení některé z funkcí vyčleňujeme dyslalii senzorickou vznikající vlivem nedostačující sluchové diferenciaci a motorickou způsobenou artikulační neobratností. Podle lokalizace konkrétní příčiny nedostatků ve výslovnosti dělíme dyslalii na akustickou, labiální, dentální, palatální, lingvální a nazální.

Poslední dvě možnosti členění dyslalie představuje dělení dle rozsahu obtíží, kdy definujeme dyslalii univerzální deformující výslovnost většiny hlásek, dyslalii multiplex (též gravis) s menším počtem nevhodně tvořených hlásek a parciální dyslalii (též levis, nebo simplex) postihující výslovnost jedné nebo několika hlásek. Při zohlednění kontextu řeči hovoříme o dyslalii hláskové a dyslalii kontextové, při níž izolované hlásky jsou tvořeny správně a chyby se dostavují s jejich spojováním do slabik a slov. Dochází k elizím, metatezím, kontaminacím, anaptixím a asimilacím hlásek.²⁰⁴

Posledním možným dělením dyslalie je dyslalie nekonstantní charakterizované správným tvořením hlásky jen v určitých spojeních a dyslalie nekonsekventní, při které je hláska tvořena vadně, ovšem pokaždé jiným způsobem.²⁰⁵

Dyslalie se v mnoha případech objevují spolu s dalšími postiženími. Velmi často některá z jejich forem doprovází mentální postižení v kombinaci s dysgramatismy, huhňavostí, případně s dysfonií a dyslalie mentálně postižených také nabývá specifických podob – např. důsledkem nižší koncentrace dochází k vynechávání posledních hlásek v delších slovech, nebo bývá diagnostikována tzv. mogilalie charakteristická absencí

²⁰² Poruchy v motorické oblasti, jejichž vliv lze kompenzovat – např. operativní úprava přirostlé jazykové uzdičky. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006, s. 102.

²⁰³ Podmínkou je ovšem přítomnost předpokladů pro správný rozvoj výslovnosti – intelekt v pásmu normy, intaktní sluchové vnímání či podnětné prostředí. BENDOVI, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011, s. 30.

²⁰⁴ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006, s. 106.

²⁰⁵ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006, s. 106.

hlásky, kterou dítě neokáže vyslovit.²⁰⁶ V případě zrakově a sluchově postižených je dyslalie především důsledkem omezení, která tato postižení v různé míře přinášejí.²⁰⁷

3.1.4 Lehké mentální postižení

Mentální retardaci lze definovat jako „vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností.“²⁰⁸ Z uvedené definice vyplývá, že diagnostikování inteligenčního kvocientu není a nemůže být pouze jediným diagnostickým kritériem a je vždy zapotřebí zohlednit také úroveň dalších výše zmiňovaných schopností.

Žáci s lehkým mentálním postižením patří rovněž k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poměrně často se objevujícím ve školách hlavního vzdělávacího proudu díky integračním snahám nedávných let. Zároveň ovšem tato skupina žáků tvoří většinu žáků ve školách speciálních a řadí se k nejběžnějším postižením v populaci vůbec.²⁰⁹

Speciálněpedagogický obor orientovaný na pedagogiku osob s mentálním a dalším duševním postižením můžeme trochu zjednodušeně chápat jako disciplínu, „která se zabývá edukací osob s mentálním postižením či jinou duševní poruchou a zkoumáním formativních a informativních vlivů na tyto osoby.“²¹⁰ V širším pojetí se ovšem jedná o pedii interdisciplinární „zabývající se prevencí, prognostikou mentální retardace se zřetelem na edukaci, reedukaci, diagnostiku, terapeuticko-formativní intervenci, kompenzaci, rehabilitaci, inkluzi a socializaci či resocializaci klienta s mentálním či jiným duševním postižením.“²¹¹

²⁰⁶ LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002, s. 91.

²⁰⁷ U zrakově postižených to např. může být neschopnost odlišovat v řeči M a N jako důsledek chybějící možnosti zrakové kontroly, nebo častá mezizubní výslovnost mnoha hlásek a nadbytečné pohyby artikulačních orgánů. V případě sluchově postižených představuje dyslalie jednu z nejčastějších poruch výslovnosti zaviněnou podstatou jejich postižení. LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002, s. 134 a 151.

²⁰⁸ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 24.

²⁰⁹ Dnes běžně udávaný počet 3-4% osob s mentálním postižením v populaci představuje v porovnání s minulostí vyšší zastoupení a zřejmě je důsledkem rostoucí kvality lékařské péče v kombinaci s civilizačními vlivy. VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 20-21.

²¹⁰ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 21.

²¹¹ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 21.

Lehké mentální postižení řadíme do skupiny mentálních retardací, jejichž bližší klasifikace je vymezena orientačně výškou inteligenčního kvocientu.²¹² V tomto případě v rozmezí hodnot IQ 50–69.²¹³ Ve školní praxi patří spojení lehké mentální postižení k běžně užívanému označení, které má oporu také svou legislativní oporu ve „školském zákonu“ i vyhláškách a předpisech upravujících vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ovšem skrývá se za ním označení všech jedinců s IQ pod hranicí 85 bodů – tedy včetně osob nacházejících se výkonnostně v tzv. hraničním pásmu mentální retardace.²¹⁴ Z pohledu potřeb školy a vzdělávání těchto jedinců můžeme vycházet z definice mentálního postižení jako „širšího a zastřešujícího pojmu zahrnujícího kromě mentální retardace i takové hraniční pásmo kognitivně – sociální disability, které znevýhodňuje klienta především při vzdělávání na běžném typu škol a indikuje vyrovnávací či podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.“²¹⁵

Výše zmínění Müller a Valenta v citované publikaci tento typ postižení definují jako „vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.“²¹⁶

Etiologii postižení ovlivňují faktory vnitřní i vnější, vrozené i získané, jež lze dále kategorizovat i dle časového hlediska na faktory prenatální, perinatální či postnatální.²¹⁷ Při detailnějším pohledu tedy můžeme konstatovat vliv faktorů hereditárních a genetických (nejčastěji v podobě mutací na úrovni chromozomů) a environmentálních. Svůj podíl na vzniku mentální retardace ale mají také organická postižení mozku (např. jako důsledek dětské mozkové obrny) a mechanická postižení mozku (např. vlivem těžké novorozenecké žloutenky nebo komplikovaného porodu).

²¹² VALENTA, Milan a MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta, 2004, s. 11.

²¹³ V závislosti na hloubce postižení hovoříme kromě již zmíněné lehké mentální retardace o středně těžké mentální retardaci s hodnotami IQ 35–49, těžké mentální retardaci vymezené IQ 20–34 a konečně o mentální retardaci hluboké s IQ pod hodnotou 20 bodů. VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 26.

²¹⁴ Osoby, jejichž intelekt vymezují hodnoty 70 – 84 bodů. V minulosti byli v českém prostředí označováni termínem mírná mentální retardace nebo slaboduchost. FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005, s. 40.

²¹⁵ VALENTA, Milan, MICHALÍK, Jan a LEČBYCH, Martin. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012, s. 30.

²¹⁶ VALENTA, Milan a MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta, 2004, s. 14.

²¹⁷ Zároveň přibližně v jedné třetině případů věda není schopna stanovit příčinu vzniku postižení. VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 27.

Postižení se projevuje snížením úrovně smyslové percepce (vizuální i sluchové), motoriky (včetně grafomotoriky, vizuomotoriky a psychomotoriky), intelektových funkcí, paměti a pozornosti. Narušena zároveň bývá i emoční složka osobnosti a adaptabilita a sociabilita.²¹⁸

Z uvedeného výčtu oblastí snížené výkonnosti je patrné, že se jedná o typ postižení, který výrazným a komplexním způsobem ovlivňuje možnosti výchovy a vzdělávání.

3.1.5 Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra (dále také PAS)²¹⁹ představují skupinu postižení, jenž svými projevy patří k těm nejnápadnějším poruchám a lze obecně říci, že rovněž k poruchám okolím nejhůře přijímaným a tolerovaným. Přitom výskyt tohoto typu postižení v posledních letech stoupá,²²⁰ a tedy se v dnešní době inkluze můžeme s těmito dětmi i stále častěji setkávat v běžné pedagogické praxi škol hlavního vzdělávacího proudu²²¹ a ne pouze v prostředí psychiatrických léčen nebo v dřívějších zvláštních školách, jak bývalo obvyklé ještě před dvaceti lety, pokud nebyli tito jedinci ze vzdělávacího systému rovnou vyloučeni.

S ohledem na skutečnost, že nejčastější forma tohoto zdravotního postižení (dětský autismus) bývá velmi často doprovázena mentální retardací (tzv. nízkofunkční autismus), nachází své místo v oboru psychopedie.

²¹⁸ VALENTA, Milan, MICHALÍK, Jan a LEČBYCH, Martin. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012, s. 17.

²¹⁹ V literatuře i pedagogické praxi se můžeme setkat také s označením pervazivní vývojová porucha, jež „zcela proniká osobností dítěte a výrazně mění jeho chování, možnosti socializace, vzdělávání atd.“ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 41)

²²⁰ Např. v USA se výskyt takto postižených dětí za posledních dvacet let čtyřnásobně zvýšil a bývá diagnostikován u jednoho dítěte ze 150 (CERMAK, Sharon, A., CURTIN, Carol a BANDINI, Linda, G. Food selectivity and sensory sensitivity in children with autism spectrum disorders. *Journal of the American Dietetic Association* [online]. 2010, č. 2, s. 239). Jiný výzkum udává výskyt PAS v populaci mezi 0,8-1,6% s odůvodněním, že vzrůstající počet případů souvisí s větším povědomím v řadách veřejnosti, rozšiřujícími se kritérii a nižším věkem diagnostikovaných (KIM, Young Shin, LEVENTHAL, Bennett, L., KOH, Yun-Joo et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorders in a Total Population Sample. *American Journal of Psychiatry* [online]. 2011, č. 9, s. 904). Obdobný názor na důvody vzrůstajícího počtu diagnostikovaných poruch tohoto typu s výskytem 1 z 1000 v ČR a 1,5-6 z 1000 v zahraničí uvádí autoři Mertin a Krejčová (MERTIN, Václav a KREJČOVÁ, Lenka. *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, s. 185). Nárůst výskytu ovšem odůvodňuje nejen lepší diagnostikou, ale také faktickým růstem počtu případů.

²²¹ Včetně základních uměleckých škol, kde se žáci s tímto typem postižení objevují rovněž poměrně často. MAZUREK, Jiří. *Výuka hry na hudební nástroj žáka s autismem: konference s mezinárodní účastí. Speciálněpedagogické intervence v současnosti: 2017-02-15 Ostrava*. Ostravská univerzita v Ostravě, katedra speciální pedagogiky, 2017.

Inkluzivní nebo integrované vzdělávání těchto dětí probíhá na běžných základních školách formou individuální integrace (většinou v doprovodu dalších opatření – individuálního vzdělávacího plánu, osobního asistenta nebo pedagogického asistenta). V případě, že inkluze nebo integrace není možná s ohledem na závažnost projevů poruch, nebo např. v kombinaci s mentálním postižením, zůstávají v systému speciálního školství.

Pojem autismus je používán od počátku 20. století. Termín „autistické odtazeni od reality“²²² označoval původně specifický druh myšlení spolu s „pohroužením se do vnitřního světa snů a fantazie.“²²³ S jedním z typických projevů autismu se však můžeme setkat i ve starší odborné literatuře. Americký psychiatr M. Barr již v roce 1898 ve své časopisecké studii zmínil pacienta s echolalií připomínající výrazně autistické chování.²²⁴

Prvními, kteří popsali symptomy těchto poruch, byli ve 40. letech 20. století rakouský psychiatr Leo Kanner a rakouský pediatr Hans Asperger. Prvně jmenovaný pod názvem autistická porucha afektivního kontaktu²²⁵ v roce 1943 popsal u sledovaných pacientů specifické zvláštnosti v chování a jednání neodpovídající žádným z tehdy známých diagnóz a o rok později pozoroval podobné symptomy u svých pacientů také Hans Asperger a označil je jako „časný dětský autismus.“²²⁶

Do skupiny poruch autistického spektra můžeme zařadit dětský autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační poruchu a velmi vzácně se vyskytující Rettův syndrom.²²⁷ Pro potřeby školského systému jsou všechny tyto poruchy označovány jako jedno specifické zdravotní postižení odůvodňující zařazení žáka do skupiny se speciálními vzdělávacími potřebami.

²²² THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, s. 34.

²²³ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, s. 34.

²²⁴ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, s. 35.

²²⁵ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, s. 36. ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008, s. 15.

²²⁶ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, s. 34.

²²⁷ Mezinárodní klasifikace nemocí – 10 odlišuje dětský autismus, atypický autismus, dezintegrační poruchu v dětství, hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby a Aspergerův syndrom a Rettův syndrom. V roce 2013 sjednotil The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5 skupinu PAS do diagnózy porucha autistického spektra a zvlášť zůstal pouze Rettův syndrom, neboť jako o jediného je známa jeho etiologie. HOSÁK, Ladislav, HRDLÍČKA, Michal a LIBIGER, Jan. *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015, s. 341. VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, s. 41-42.

Společným rysem PAS je „narušení všech funkcí vývoje dítěte“ stejně jako „sociální deficity a rozmanitá úroveň řečového projevu a kognitivních schopností.“²²⁸ Kateřina Thorová charakterizuje poruchy autistického spektra „specifickým kognitivním stylem, k němuž patří doslovné a přesné chápání instrukcí a situací, rigidita myšlení, egocentrismus s omezenou schopností empatie, malá nebo žádná schopnost porozumět metakomunikaci a neschopnost zobecňovat. To vše neumožňuje chápat jemnost a komplexitu sociálních vztahů a situací.“²²⁹ Symptomatologie tedy stojí na tzv. „autistické triádě“²³⁰ zahrnující narušenou sociální interakci, narušenou komunikaci a abnormality v chování, zájmech a hře. Jedním z prvních příznaků bývá již v raném věku pozorovaný deficit sociální interakce a narušení sdílené pozornosti.

K dalším projevům PAS můžeme přiřadit repetitivně aktivity, stereotypní modely chování, projevů či forem činností, příliš silné myšlenkové zaujetí pro nějaké téma nebo činnosti doprovázené ulpíváním a neodklonitelností i potíže vyplnit čas funkční rozvíjející aktivitou spolu s nestandardním a často nefunkčním zacházením s předměty.²³¹

Možnosti vzdělávání zhoršují problémy s chováním ovlivněné mj. znevýhodněním v oblasti verbální komunikace, výkyvy nálad, projevy anxiet. Obecně lze tyto faktory označit jako sníženou schopnost adaptace v komunikace a socializace²³² a některé teorie přisuzují problémy v této oblasti právě slabému zpracovávání senzorických podnětů.²³³

Kromě v nadpise uvedeného označení bývají tato postižení označována jako pervazivní vývojové poruchy, které „závažným a komplexním způsobem poškozují psychický vývoj takto postižených dětí.“²³⁴

K tzv. nespecifickým variabilním rysům PAS patří percepční poruchy projevující se zvláštními způsoby vnímání, hypersenzitivitou nebo naopak hyposenzitivitou a výrazným

²²⁸ MERTIN, Václav a KREJČOVÁ, Lenka. *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, s. 185.

²²⁹ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, s. 78.

²³⁰ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a ČADILOVÁ, Věra. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 11.

²³¹ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, s. 118.

²³² SIKORA, Darryn M., VORA, Parul, COURY, Daniel L. a ROSENBERG, Daniel. Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms, Adaptive Functioning, and Quality of Life in Children With Autism Spectrum Disorder. *Pediatrics* [online], 2012, č. 2, s. 93.

²³³ DUNN, Winnie, MYLES, Brenda S., ORR, Stephany. Sensory Processing Issues Associated With Asperger Syndrome: A Preliminary Investigation. *American Journal of Occupational Therapy* [online], 2002, č. 1, s. 98.

²³⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 2002, s. 160.

zájmem (fascinací) určitými senzorickými vjemy. Zmíněné zvláštnosti vnímání mohou mnohdy zásadně ovlivnit průběh hodin Hudební výchovy. Jedinci s PAS v takových případech reagují třeba i naprostým odmítáním určitých hudebních aktivit, nebo se úzce zaměřují na některou ze složek hudby s neodklonitelnou pozorností a nezájmem o jiné aspekty hudby. Na jednu stranu reagují na změny ve vizuálních nebo zvukových stimulech zpomaleně. Na stranu druhou ovšem – pokud je stimul v centru jejich pozornosti a zájmu – prokazují výborné zrakové i sluchové schopnosti. Pochopitelně ovšem může nastat i situace rozdílná, z pohledu hudebního pedagoga téměř ideální, kdy se tyto autistické projevy a specifika soustředí opačným směrem, a tedy působí na hudební rozvoj jedince vyloženě pozitivně.²³⁵

V oblasti sluchu se toto zpomalení projevuje v průběhu prvních let života, kdy např. na podněty nereagují (až do té míry, že se zdají být sluchově postižení), nebo naopak přecitlivělost na zvukové podněty vede k neadekvátním reakcím. Problém není ve sluchu samotném, ale v nestandardním zpracování sluchových vjemů mozkiem vedoucí k zhoršené schopnosti regulovat odpovědi na podněty. Jejich reakce na podněty se proto mohou dramaticky odlišovat od běžných reakcí zdravého člověka a hlavně je velmi obtížné predikovat, jak budou na konkrétní podnět reagovat.²³⁶ Příčinou může být předchozí vystavení velmi hlasité hudbě nebo zvukům, poranění hlavy, infekce, některé neurologické podmínky, Lymeská borrelióza, dysfunkce kontroly vzrušivosti, nebo poškození ucha.

V souvislosti s citlivostí vnímání lze vysvětlit i stereotypní chování jako metodu vyrovnání se sníženou, nebo naopak zvýšenou senzitivitou.²³⁷

S autismem se mohou pojit také izolované výjimečné schopnosti kontrastující s celkovou úrovní schopností (např. vynikající paměť, matematické schopnosti ale také specifické výtvarné či hudební schopnosti ve smyslu schopnosti napodobovat vzory) označované termínem „idiot savant.“²³⁸

²³⁵ Zde můžeme zmínit případ devítiletého chlapce s Aspergerovým syndromem již druhým rokem docházejícího do základní umělecké školy a věnujícího se na základě vlastní volby s velkým zaujetím hře na kontrabas. MAZUREK, Jiří. Výuka hry na hudební nástroj žáka s autismem: konference s mezinárodní účastí. *Speciálněpedagogické intervence v současnosti: 15. 2. 2017, Ostrava*. Ostravská univerzita v Ostravě, katedra speciální pedagogiky, 2017.

²³⁶ DUNN, Winnie, MYLES, Brenda S., ORR, Stephany. Sensory Processing Issues Associated With Asperger Syndrome: A Preliminary Investigation. *American Journal of Occupational Therapy* [online], 2002, č. 1, s. 100.

²³⁷ DUNN, Winnie, MYLES, Brenda S., ORR, Stephany. Sensory Processing Issues Associated With Asperger Syndrome: A Preliminary Investigation. *American Journal of Occupational Therapy* [online], 2002, č. 1, s. 101.

²³⁸ THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, str. 53.

Na druhou stranu PAS mohou doprovázet další psychické poruchy a syndromy. Nejčastěji se autistické poruchy vyskytují společně příznaky hyperaktivity, impulzivity a poruchy pozornosti. Postižení také mohou doprovázet podrážděnost, afektové stavy, agrese a autoagrese. Významnou zátěž také představují úzkostné poruchy nebo depresivní stavy a rituály a obsese, které na rozdíl od obsedantně – kompulzivní poruchy neprovází schopnost náhledu na jejich nepřiměřenost.

Etiologie vzniku poruch autistického spektra není dodnes zcela objasněna a stále je předmětem výzkumu. V počátcích byl vznik postižení hledán v oblasti psychoanalýzy jako důsledek chladné výchovy. Dnes jsou upřednostňovány faktory biologické a biochemické – např. poruchy imunitního systému, abnormální reakce na infekce. Kauzální léčba zatím není. Symptomatická léčba nebo intervence probíhá na úrovni biochemické (strava bez glutenu a kaseinu), psychologické i pedagogické.²³⁹

Péče o autistické jedince, jejich terapie a vzdělávání zaznamenaly v průběhu 20. století zásadní změny. Ještě v polovině minulého století představovala primární metodu psychodynamická teorie a psychoanalýza²⁴⁰ založené na teorii o emocionálních příčinách autismu a soustředící velké úsilí spíše na rodinu autistického dítěte než na dítě samotné, které bylo považováno za nevzdělavatelné. S rozvojem experimentální a kognitivní psychologie nastal od 60. let 20. století posun i v názorech na autismus. Od psychoanalýzy bylo ustoupeno a její místo zaujala behaviorální terapie vycházející z přesvědčení, že „psychické poruchy nejrůznějšího typu jsou zejména naučenými reakcemi.“²⁴¹ Behaviorální intervence tedy vede jedince k nácviu dovedností spojenému s jejich hodnocením. Ve větší míře rozvíjí kognitivní a akademické dovednosti. Emoční a sociální oblast zůstává v tomto případě poněkud stranou. Spolu s behaviorálním přístupem se v péči o autistické jedince objevuje princip strukturovaného učení vycházející z teorie o autismu jako důsledku kognitivních a jazykových deficitů.²⁴² Strukturované učení je vystavěno na individualizaci a respektování silných stránek osobnosti autistického jedince (např.

²³⁹ MERTIN, Václav a KREJČOVÁ, Lenka. *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, s. 186–187.

²⁴⁰ ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008, s. 15.

²⁴¹ Primárním předpokladem je přesvědčení o zkušenostní podstatě získaných reakcí, o paralelním učení se adaptivního i maladaptivního chování, o možnosti odstranit nevhodné chování prostřednictvím metod učení, kterými vzniklo a o rozdílnosti podmínek vzniku určitého chování a podmínek jeho přetrvávání. ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008, s. 16.

²⁴² ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008, s. 17.

abstraktně vizuální myšlení, zrakové vnímání, specifické zájmy) při vysoké organizovanosti a řízenosti celého procesu.

Ve stejné době - tedy v 60. letech 20. století – vznikl ve spolupráci angažovaných rodičů a úřadů ve Spojených státech amerických program pro výchovu a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicaped Children (dále jen TEACCH) určený pro práci v domácím prostředí pod vedením odborníků. Z tohoto programu vychází metodika strukturovaného učení, jejíž základy spočívají v behaviorální a kognitivně – behaviorální intervenci, tj. v teoriích učení a chování.²⁴³ Zaměřuje se na vnější podmínky chování člověka, změny vnějších podmínek učení i na změnu jeho myšlení. To vše při maximálním možném respektování individuálních charakteristik každého autistického jedince a variability symptomů poruch autistického spektra. Základní principy tohoto přístupu představují individualizace, strukturalizace prostoru, času i činností a vizualizace. Neopomenutelnou součástí programu je rovněž motivace vedoucí k ovlivňování a upevňování žádoucího chování.

Hudba a hudební aktivity představují pro jedince s tímto postižením prostředí pro „bezpečnou i předvídatelnou interakci se sociálními partnery a s okolím“²⁴⁴ a jsou tedy vhodnou příležitostí pro nácvik sociálních dovedností a rozvoje porozumění emocionálnímu kontextu.²⁴⁵ Zároveň umožňuje rozvoj vnímání a chápání vlastních emocí, působí podpůrně na neverbální i verbální komunikace a také pomáhá v oblasti hrubé i jemné motoriky.²⁴⁶

Jak naznačují předchozí části této kapitoly, výchova a vzdělávání jedinců s poruchami autistického spektra představuje velmi náročný proces vyžadující společné úsilí a jednotný přístup rodinných příslušníků i odborníků ve školách a školských zařízeních. V posledních letech patří žáci s poruchami autistického spektra k často individuálně integrovaným žákům (zejména v případě Aspergerova syndromu a vysocefunkčního autismu) do škol hlavního vzdělávacího proudu a tato situace se nezmění ani se současným nástupem inkluzivních snah českého školství.

²⁴³ ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008, s. 25.

²⁴⁴ MAZUREK, Jiří. Hudba a poruchy autistického spektra. *Hudební výchova*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2016, č. 1-2, s. 20.

²⁴⁵ MAZUREK, Jiří. Specifika poslechu hudby u žáků s poruchou autistického spektra. Sborník z konference *Janáčkiana 2016* (v tisku).

²⁴⁶ MAZUREK, Jiří. Hudba a poruchy autistického spektra. *Hudební výchova*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2016, č. 1-2, s. 20.

4 BRITSKÝ SYSTÉM PÉČE O ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Jak už jsme zmínili v závěru kapitoly Pojetí estetické výchovy, s výukou Estetické (Hudební) výchovy se pojí příležitost obohatit výuku o kontakt s jinými školami včetně škol zahraničních. Esteticko-výchovné předměty ze vzdělávací oblasti Umění a kultura tvoří velmi často společný základ, východisko také pro projekty spolupráce orientované do jiných oblastí. V rámci několika mezinárodních projektů (Comenius, Erasmus, ACES) jsme si opakovaně při práci s popisovanou skupinou žáků ověřili, jakým způsobem proměňuje pohled žáků i pedagogů na výuku příležitostí realizovat výuku a její cíle v různých, často i netradičních prostředích, s modifikovanými prostředky a především s možností sdílení s širším okruhem osob a odlišnými způsoby než většinou nabízí klasická školní výuka.

Na základě čtyřleté spolupráce se školami určenými pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve Velké Británii a v Irsku, které doprovázely mj. čtyři vzájemné výměnné pobyty, a především s ohledem na to, že v jednom případě se jednalo o projekt zaměřený úzce na oblast hudby a dalších tradic, jsme se proto rozhodli zařadit na závěr teoretické části dizertační práce oddíl věnovaný komparativní pedagogice. Kapitulu zaměřenou na deskripci britského systému péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a soustavu příslušných kurikulárních dokumentů.

Britský přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami vychází z principu inkluze postižených do škol a školských zařízení hlavního vzdělávacího proudu, avšak vedle toho stále existují i zařízení specializované na práci s těmito žáky. Ve školním roce 2012/2013 představovaly speciální školy ve Velké Británii 3,9% všech mateřských, základních a středních škol.²⁴⁷ Obdobný počet speciálních škol uvádí (4 %) také statistiky za školní rok 2015/2016.²⁴⁸ Přitom celkově došlo v minulých letech k poklesu celkového počtu “primary schools” a “secondary schools” z 34 700 institucí ve školním roce 2000/2001, přes 32 400 škol tohoto typu v období 2012/2013 až k 32 142 školám ve školním roce 2015/2016. Ze statistik můžeme ovšem zároveň zjistit, že skupina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaných ve speciálních školách představuje

²⁴⁷ *Education and Training Statistics for the United Kingdom* [online], Department for Education, 2013, s. 7.

²⁴⁸ *Education and Training Statistics for the United Kingdom* [online], Department for Education, 2016, s. 3.

jednu ze dvou nejvýrazněji se rozrůstajících skupin žáků,²⁴⁹ byť díky příznivému demografickému vývoji, tj. při růstu celkového počtu žáků se procentuálně pohybuje na stejné úrovni.²⁵⁰

Tak jako v našem prostředí, tato skupina žáků je rozdělena na žáky se specifickými vývojovými poruchami učení (dle závažnosti členění do čtyř skupin), žáky s problémy v oblasti chování a emočních a sociálních obtíží, žáky s poruchami řeči a komunikace, sluchově, zrakově a fyzicky znevýhodněné žáky a žáky s poruchou autistického spektra.

Systém speciálního školství je určen dětem, které nejsou schopny dosahovat potřebného pokroku v běžné škole ani za podpory individualizované speciálněpedagogické intervence. V takovém případě se na základě žádosti zákonných zástupců či pedagogů posuzuje situace dítěte a vydává se mu Statutory Assessment of Special Educational Needs (Posouzení speciálních vzdělávacích potřeb), na jehož základě pak je vystaven Statement of Special Educational Needs²⁵¹ (ekvivalent našeho speciálněpedagogického posudku), který dítěti umožňuje zařazení do příslušného typu vzdělávacího zařízení a samozřejmě mu také stanovuje příslušnou péči a její úroveň.

Skupina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Special Educational Needs – SEN) je dále diferencována na žáky, jejichž vzdělávání je možno realizovat při základním rozsahu pomoci a podpory v souladu s běžným kurikulem školy hlavního vzdělávacího proudu (SEN Support) a v situaci, kdy pedagog a speciální pedagog (SEN coordinator) mají možnost obrátit se v případě potřeby na externího speciálního pedagoga a otázky vzdělávání konkrétního žáka s ním konzultovat. V případech závažnějšího postižení (SEN with a Statement of Education, Health and Care Plan) probíhá vzdělávání těchto žáků na základě vzdělávacího plánu, jenž upravuje rozsah i obsah učiva a také úroveň speciálněpedagogické podpory.²⁵²

Samotný proces posuzování případných speciálních vzdělávacích potřeb má jasně stanovená pravidla. Nesmí trvat déle než šest měsíců (delší lhůta je povolena jen ve zvláštních a odůvodněných případech), z toho je např. šest týdnů stanoveno jako doba základního posouzení potřebnosti zavedení posouzení a závěrečných osm týdnů jako lhůta pro přípravu konečné verze dokumentu. Závazně je stanoven i obsah posudku zahrnující osobní i rodinnou anamnézu, rozbor speciálních vzdělávacích potřeb, stanovení

²⁴⁹ *Education and Training Statistics for the United Kingdom* [online], Department for Education, 2016, s. 4.

²⁵⁰ *School, pupils and their characteristics* [online], Department for Education, 2016, s. 1 a 13.

²⁵¹ Dostupné z <http://www.goodschoolsguide.co.uk/help-and-advice/special-needs-advice/sen-law-and-you/138/statutory-assessments-and-statements-of-sen>.

²⁵² *School, pupils and their characteristics* [online], Department for Education, 2016, s. 13.

výchovných a vzdělávacích cílů a způsobů jejich dosažení (v tomto bodě je formulován požadavek na srozumitelnost textu každému příjemci, ne pouze odborníkům), část doporučující druh vhodné školské instituce, kterou by dítě mělo navštěvovat (toto doporučení mohou rodiče v odůvodněných případech změnit) a konečně závěrečné části stanovující potřeby a cíle, které se nevztahují přímo ke vzdělávání (např. otázku dopravy do školy nebo vyložení zdravotní problematika). Zákonní zástupci mají možnost změnit určenou školu v situaci, kdy tato škola není schopna naplnit potřeby dítěte, nebo by přítomnost dítěte ve škole nevhodně ovlivnila vzdělávání ostatních dětí, nebo by docházka dítěte do dané školy představovala neefektivní vynaložení prostředků určených na zabezpečení jeho vzdělávacích potřeb.²⁵³

Výsledný posudek musí být následně přinejmenším jednou ročně revidován, což ovšem nemusí nutně znamenat jeho pozměňování, a naopak v případě potřeby může být kdykoliv uzpůsobován aktuálním potřebám jedince. Jeho platnost je omezena délkou školní docházky či věkovou hranicí 16 respektive 19 let.

S ohledem na to jsou jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami rozdělováni do tří odlišných úrovní poskytované péče označovaných jako School Action, School Action plus a již výše zmíněný Statement of Special Educational Needs.²⁵⁴ Úroveň School Action je založena na speciálněpedagogické péči vymezené přímo běžným školním kurikulem. Úroveň School Action Plus vychází ze spolupráce učitele a školního speciálního pedagoga s externím specialistou (speciálním pedagogem, psychologem, logopedem apod.).

V rámci speciálněpedagogické péče jsou žákům sestavovány individuální vzdělávací plány (Individual Education Plans), které ovšem nejsou povinné a nemusí je tedy mít ani jedinci na úrovni School Action či School Action Plus, a dokonce ani ti, kdo mají Statement of Special Educational Needs.

Z pohledu české reality je velmi zajímavá existence možnosti mediace, která může vstoupit do vztahu mezi rodiči a těmi, kdo zabezpečují institucionalizovanou výchovu a vzdělávání jejich dítěte – pedagogy i místními úřady. Využití mediace jako možnosti neformální podpory volí rodiče dobrovolně a služby mediátorů využívají bezplatně a v praxi se ukazuje jako velmi efektivní způsob odstraňování konfliktů mezi

²⁵³ Dostupné z <https://www.goodschoolsguide.co.uk/special-educational-needs/special-needs-introduction>.

²⁵⁴ Tento dokument se může vztahovat k celé školní docházce nebo k její části, nejdéle do věku 19 let. *Statistical release* [online]. Department for Education, 2013, s. 1.

zainteresovanými stranami.²⁵⁵ Tzv. First – tier Tribunal (dříve též Special Educational Needs and Disability Tribunal) tvoří odborníci z oblasti práva i dalších oborů, kteří rozhodují ve sporech týkajících se rozhodnutí místních samospráv a institucí o vzdělávání dítěte. Zákonní zástupci mají možnost se prostřednictvím této instituce odvolat proti rozhodnutím týkajícím se posouzení speciálních vzdělávacích potřeb jejich dětí, rozporovat (ne) stanovení individuálního vzdělávacího plánu nebo si stěžovat na diskriminaci jejich dítěte.

V školním roce 2012/2013 spadalo do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami necelých 18,7 % žáků v britských školách a z toho 2,8 % žáků se vzdělávalo na základě platného Statement of Special Educational Needs.²⁵⁶ Od roku 2010 přitom dochází k pozvolnému poklesu počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Statistické dokumenty britského ministerstva školství aktuálně uvádějí, že do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami patří 14,4 % všech žáků a přesněji 11,6 % jsou žáci, jimž náleží tzv. SEN support a 2,8 % pak jsou žáci vzdělávání v závislosti na Statement of SEN a Education, health and care plan (EHC).

4.1 Britské kurikulární dokumenty

Základní podoba vzdělávacího programu je zřetelně vymezena v dokumentu National Curriculum. V současné době se britské školy řídí verzí národního kurikula z roku 2013, respektive jeho poslední verzí platnou od května 2015.

Kurikulum základním až středním školám určuje, zjednodušeně řečeno, vyučovací předměty a také tzv. standardy, kterých mají žáci dosáhnout. Zajišťuje také, aby se všechny děti stejného věku učily stejným věcem bez ohledu na to, jakou školu navštěvují. Výše zmíněné standardy jsou označovány jako klíčová období národního kurikula. Tyto úrovně (key stages) pokrývají období od věku 3 let do věku 16 let. Na závěr druhého roku základní školy odpovídajícího stáří 6/7 let procházejí žáci národním testem a hodnocením učitelů v mateřském jazyce, matematice a v přírodních vědách. Obdobně v šestém ročníku základní školy (tj. ve věku 10/11 let) jsou děti opět testovány v mateřském jazyce a v matematice formou národního testu a hodnocením učitelů pro oblast přírodních věd. V závěrečných ročnících základní školy mají žáci možnost získat certifikát GCSE (General

²⁵⁵ Dostupné z <https://www.gov.uk/courts-tribunals/first-tier-tribunal-special-educational-needs-and-disability>.

²⁵⁶ *Statistical release* [online]. Department for Education, 2013, s. 1.

Certificate of Secondary Education), jehož úspěšné složení otevírá možnosti dalšího studia na střední škole.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zmíněni hned v jedné z úvodních kapitol dokumentu, kde je jasně deklarováno, že výuka musí být uzpůsobena všem žákům tak, aby jim nic nebránilo ve vzdělávání, a má být koncipována na základě „vysokých očekávání“ a „úmyslně ambiciózních“ cílů.²⁵⁷ Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přitom stojí na rovnosti příležitostí bez ohledu na jakékoliv odlišnosti dané rasou, postižením, pohlavím, vírou, sexuální orientací, ale také těhotenstvím, mateřstvím či genderovými změnami.²⁵⁸

Je pochopitelné, že ne každý učitel může být speciálním pedagogem. Z tohoto důvodu britské Ministerstvo školství vydalo obsáhlou publikaci *Special Educational Needs Code of Practice*,²⁵⁹ jež pomáhá všem školám a pedagogickým pracovníkům i pracovníkům ostatních institucí na místní úrovni orientovat se v problematice výchovy a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Základem jsou tato pravidla: je posíleno právo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělávání v běžném typu škol, zdůrazňuje se nutnost spolupráce rodičů se školami a s ostatními (např. poradenskými) institucemi, povinnost školských institucí informovat rodiče o změnách ve speciálněpedagogickém přístupu k žákovi a školám se uděluje právo vyžadovat vystavení posudku o speciálních vzdělávacích potřebách „statutory assessment“. Zároveň je v dokumentu jasně definována potřeba partnerské spolupráce s rodiči, participace žáků a spolupráce s poradenskými zařízeními případně dalšími institucemi na místní úrovni.

Vychází z této definice speciálně vzdělávacích potřeb: „Děti mají speciálně vzdělávací potřeby, pokud mají učební obtíže vyžadující speciálněpedagogický přístup. Děti mají učební obtíže, pokud a/ mají zřetelně větší obtíže v učení než většina dětí jejich věku, b/ mají znevýhodnění, které jim brání účastnit se výuky poskytované dětem stejného věku a nebo c/ pokud naplňují předešlé podmínky a jsou ve věku povinné školní docházky a absence speciálněpedagogických opatření jim brání vzdělávat se.“²⁶⁰ Dále jasně určuje, že za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nemůže být označeno dítě jen z toho důvodu, že pochází z odlišného jazykového prostředí. Definuje rovněž, co se rozumí

²⁵⁷ *The National Curriculum in England, key stages one and two framework document* [online]. London: Department for Education, 2013, s. 8.

²⁵⁸ *The National Curriculum in England, key stages one and two framework document* [online]. London: Department for Education, 2013, s. 8.

²⁵⁹ Dokument vstoupil v platnost k 1. lednu 2002 a vychází z potřeb definovaných v dokumentu *Special Educational Needs and Disability Act* (2001).

²⁶⁰ *Special Educational Needs Code of Practice* [online]. Department for Education, 2001, s. 12.

pod pojmem speciálněpedagogického přístupu – pro děti nad dva roky věku je to přístup, který je odlišný od přístupu uplatňovaného obecně ve vztahu k ostatním žákům, nebo který je nadstavbou běžného přístupu a pro děti ve věku do dvou let je to přístup jakéhokoliv druhu. Za zásadní je možno považovat také základní principy, z nichž dokument Special Educational Needs Code of Practice vychází. Tj.: speciální vzdělávací potřeby by měly být naplněny v podmínkách škol hlavního vzdělávacího proudu, v úvahu by měly být brány názory dítěte, rodiče (nebo spíš širěji zákonní zástupci a pečovatelé) by měli hrát aktivní roli v podpoře vzdělávání jejich dítěte, dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami by měl být umožněn plný přístup k širokému, vyváženému a relevantnímu vzdělání včetně uzpůsobeného kurikula.²⁶¹

4.2 Hudební výchova

V systému britského školství je hudebnímu vzdělávání (hudební výchově) přisuzována poměrně velká důležitost pro všeobecné vzdělání a všeobecný rozvoj jedince a společnosti a v návaznosti na to rovněž nezastupitelná role školy. Z pohledu speciální pedagogiky lze přístup k hudebnímu vzdělávání ve Velké Británii považovat za inkluzivní nejen ve smyslu inkluze školní, ale přímo inkluze týkající se každodenního života ve společnosti. Výchozími předpoklady pro zabezpečení a naplnění plnohodnotného a kvalitního hudebního vzdělání totiž jsou spolupráce širokého spektra vzdělávacích, místních a kulturních organizací, nutnost komunikovat a spolupracovat s rodinami žáků a také povinnost škol zabezpečit sladění jednotlivých školních vzdělávacích programů tak, aby bylo možné kvalitní hudební výchovu zprostředkovat všem žákům ve věku 5-14 let²⁶² bez ohledu na geografické, sociální či genderové rozdíly v osobních dispozicích žáků včetně jejich případných speciálních vzdělávacích potřeb.²⁶³

Velmi zajímavou a podnětnou součástí britského přístupu k hudebnímu vzdělávání je bezesporu také existence podpůrných projektů, jejichž realizátoři nabízejí školám (učitelům i dětem) další podporu a nápady pro zkvalitnění hudební výchovy. Tuto činnost vykonává po celé Anglii například The Voices Foundation, podporovaná nadacemi, charitami a granty, stavějící svou činnost na „přeměně dětí zpěvem“ nebo od roku 2008

²⁶¹ *Special Educational Needs Code of Practice* [online]. Department for Education, 2001, s. 15.

²⁶² *The Importance of Music, A National Plan for Music Education* [online]. London: Department for culture, media and sport, 2011 s. 10.

²⁶³ *The Importance of Music, A National Plan for Music Education* [online]. London: Department for culture, media and sport, 2011 s. 9.

fungující národní program In Harmony podporující činnost hudebních sdružení a souborů.²⁶⁴

Národní kurikulum chápe hudbu jako „univerzální jazyk ztělesňující jednu z nejvyšších forem kreativity,²⁶⁵ a proto vychází z konceptu hudebního vzdělávání jako inspirativního prostředí, kde žáci mají „rozvíjet svou lásku k hudbě a své hudební nadání, aby si tímto způsobem zvýšili sebevědomí, kreativitu a cílevědomost.“²⁶⁶

Kurikulum stanovuje tři základní cíle. Prvním z nich je provádění, poslech a hodnocení hudby rozmanitých historických epoch, různých stylů a žánrů včetně zásadních děl nejvýznamnějších hudebníků a hudebních skladatelů. Druhý cíl předpokládá rozvoj pěveckých dovedností a vlastních skladatelských pokusů propojený s dovedností hrát na nějaký hudební nástroj a využívat k těmto činnostem rovněž moderní audiovizuální technologie. Zastřešením těchto cílů je cíl třetí vycházející ze základů hudební teorie a směřující hudební činnosti k pochopení podstaty hudby, jejího tvoření a k pochopení hudby jako svébytného způsobu komunikace.²⁶⁷ Na konci každého cílového období se očekává splnění velmi obecně formulovaných cílových požadavků (attainment targets) stanovených jako osvojení a pochopení znalostí a osvojení hudebních dovedností v souladu s příslušným studijním programem.

Velmi stručně jsou v Národním kurikulu nastíněny obsahy předmětu pro jednotlivá klíčová období. V prvním období (věk 5-7 let) se žáci mají naučit „expresivně a kreativně“²⁶⁸ používat svůj hlas při zpěvu písní a recitaci básní a říkadel, hrát na melodické i rytmické hudební nástroje, koncentrovaně poslouchat hudební skladby vysoké hodnoty a experimentovat s hudebněvýrazovými prostředky. Pro následující období (věk 7-11 let) se počítá s pokračováním ve výuce zpěvu i hře na nástroje. V tomto období by mělo dojít k rozvoji a upevňování dovedností a chápání hudebního díla, jeho organizace a principů tvorby a řazení hudebních myšlenek. Žáci se mají být vedeni k sólovému i sborovému (orchestrálnímu) hudebnímu projevu při zvládání technických náležitostí zpěvu a hry na nástroj stejně jako rozvoji jeho expresivní složky, improvizováním a elementárním komponováním, koncentrovaným poslechem hudebních ukázek. Součástí tohoto období je

²⁶⁴ Více na webech <http://www.voices.org.uk/> a <http://www.artscouncil.org.uk/>.

²⁶⁵ *The National Curriculum in England, key stages one and two framework document* [online]. London: Department for Education, 2013, s. 196.

²⁶⁶ *The National Curriculum in England, key stages one and two framework document* [online]. London: Department for Education, 2013, s. 196.

²⁶⁷ *The National Curriculum in England, key stages one and two framework document* [online]. London: Department for Education, 2013, s. 196.

²⁶⁸ *The National Curriculum in England, key stages one and two framework document* [online]. London: Department for Education, 2013, s. 197.

rovněž osvojení si základů hudební teorie (včetně notace), uvědomění a pochopení významu stěžejních hudebních děl a různých hudebních tradic a pochopení historického vývoje hudby. Ve třetím klíčovém období (věk 11-14) stanovuje kurikulum potřebu stavět na předešlých znalostech a dovednostech a dále je rozvíjet prostřednictvím provádění hudby, komponování a poslechu.²⁶⁹ Žáci vy v tomto období měli ovládat svůj hlas a případně hudební nástroj s určitou technickou zdatností a schopností odstiňovat jeho výrazové možnosti a poznávat a chápat hudební kompozice, styly, žánry a tradice. Rozvíjet by se měla rovněž schopnost koncentrovaného poslechu hudby a schopnost využívat pro svůj hudební projev moderní technologie. Obsahem předmětu k dosažení těchto cílů jsou sólový a sborový (orchestrální) zpěv a hra na nástroj, kompozice a improvizace hudebních myšlenek na podkladu různých stylů, žánrů a tradic, orientace v notovém zápisu, orientace v různých hudebněvýrazových prostředcích včetně tonality a různých typů stupnic a tónových řad a záměrný poslech různých hudebních děl a jejich propojení s historickým kontextem. Ve čtvrtém období (věk 14-16 let) již není hudební výchova součástí povinného vzdělávacího programu.

²⁶⁹ *Music programmes of study: key stage 3*, Department for Education, 2013, s. 2.

5 METODOLOGICKÉ PROBLÉMY DIZERTACE

Hlavním cílem výzkumné části této dizertační práce je deskripce situace ve výuce hudební výchovy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Do rozsáhlého oddílu případových studií jsou zařazeni žáci prvního a druhého stupně vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor základní vzdělávání, minimálních výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání²⁷⁰ a Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální ve dvou školách působících v systému speciálního školství.

Přitom musíme zmínit dva zásadní faktory: míru možné individualizace výuky, odlišnost obou výzkumných prostředí a zároveň také otázku odborné přípravy (speciálních) pedagogů. Do metodologie výzkumu nám tedy vstupují nezanedbatelné skutečnosti stavící proti sobě na jedné straně sice speciální školské zařízení, ovšem zřízené a spravované prostřednictvím státní správy a soukromé školské zařízení plnící svou funkci (pochopitelně jen do jisté míry) na státní správě nezávisle a usilující o přístup k žákům založený na maximálním individuálním přístupu a snaze o vytvoření školy s doslova rodinným charakterem. Druhým významným faktorem je aprobovanost pedagogů v oblasti hudebního vzdělání, respektive speciální pedagogiky. Téma naznačuje potřebu aprobovanosti pro obě tyto oblasti, ovšem v praxi se jedná o požadavek, jehož splnění zdaleka není samozřejmostí a jak ukazuje mnohaletá zkušenost z druhé uvedené školy při hledání kvalifikovaných pedagogů a speciálních pedagogů pro výuku na druhém stupni, je kombinace příslušné aproby a speciální pedagogiky spíše výjimkou.

Vzhledem k tomu, že svým charakterem se uvedená problematika týká dvou oblastí pedagogiky – hudební pedagogiky a speciální pedagogiky, představují také dílčí cíle průnik obou oborů. Z charakteru zvolené metody případové studie vyplývá možnost proniknout hlouběji do osobnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a lépe tak pochopit motivace jeho jednání i školní úspěšnost. V tomto konkrétním případě především možnosti i omezení pro výuku hudební výchovy vyplývající z charakteru zvolených

²⁷⁰ Školy hlavního vzdělávacího proudu měly povinnost sladit své školní vzdělávací programy s upraveným Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání obsahujícím upravené výstupy pro žáky s lehkým mentálním postižením do 1. 9. 2016. V případě škol (tříd) pracujících dle školního vzdělávacího programu vydaného spolu s přílohou pro žáky s lehkým mentálním postižením je tato lhůta prodloužena do 1. 9. 2018. Do vypršení této lhůty může škola upravit vzdělávání inkriminovaných žáků v souladu jejich speciálních vzdělávacích potřeb a původního Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Výjimku mají jen žáci s diagnózou lehkého mentálního postižení vzdělávání na II. stupni základních škol, kteří mohou své vzdělávání dokončit dle původních vzdělávacích programů.

postižení a jejich symptomů. První dílčí cíl tedy spočívá v záměru popsat v závislosti na pedagogické, speciálněpedagogické a případně rovněž lékařské diagnostice možnosti hudebního vzdělávání cílové skupiny žáků.

Druhým dílčím cílem je snaha poukázat na možnosti, kterými může přispět hudební výchova k procesu reedukace, rehabilitace a případně také kompenzace jednotlivých postižení, aniž by bylo nezbytně nutné měnit závažným způsobem její charakter.

Stanovením cíle dizertační práce i volbou výzkumných otázek reagujeme na současné změny, jimiž prochází české školství na úrovni škol hlavního vzdělávacího proudu i škol tvořících systém speciálního školství na úrovni kurikulárních dokumentů, ale především v oblasti individualizace výuky a inkluze. Spatřujeme rozdíl mezi pohledem na předmět Hudební výchova z pozice pedagogiky a speciální pedagogiky. Zatímco v rámci speciální pedagogiky včetně odborné literatury je problematika hudebněvýchovná vcelku běžně reflektována včetně alespoň nejzávažnějších formulací týkajících se hudební didaktiky,²⁷¹ v prostoru hudební pedagogiky nejsou speciálněpedagogické otázky zásadním způsobem zmiňovány nebo akcentují pohled muzikoterapeutický.²⁷²

Předpokládaným přínosem jednotlivých případových studií i celé dizertační práce jako celku je tedy záměr porozumět specifikům osobností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i možnostem jejich vzdělávání v předmětu hudební (estetická) výchova. Tomu odpovídají i zvolené výzkumné otázky:

1. Jakými způsoby je možno pracovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách Hudební výchovy?
2. Jak mohou uvedené typy postižení ovlivnit úroveň hudebních aktivit žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
3. Jaké benefity přináší těmto žákům hudebněvýchovné činnosti v rehabilitaci, reedukaci a kompenzaci jejich postižení?

Dizertace přitom zároveň poukazuje na příležitosti i omezení práce s těmito žáky s ohledem na jejich možnou inkluzi do škol hlavního vzdělávacího proudu.²⁷³ Nezabývá se však prvoplánově problémy integračních respektive inkluzivních otázek. Je ovšem neoddiskutovatelnou skutečností, že z povahy věci se v takto zaměřené a koncipované téma alespoň okrajově objevit musí.

²⁷¹ Viz např. rozsáhlou kapitulu Vybrané předmětové didaktiky, v níž je zařazena také metodika hudební výchovy s ohledem na potřeby jedinců s mentálním postižením. VALENTA, Milan a MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta, 2004, s. 399-415.

²⁷² Např. BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 2011.

²⁷³ V zásadě je možno konstatovat, že pro naprostou většinu žáků zařazených do výzkumu je inkluze reálná.

5.1 Předpokládaný přínos dizertace k řešení problematiky

Problematika řešená v této dizertační práci se nachází na hranici hudební pedagogiky a speciální pedagogiky. V tomto ohledu se pochopitelně předmět hudební výchova neliší od ostatních předmětů vyučovaných na základních školách. Spatřujeme ovšem podstatný rozdíl ve způsobu a míře provázanosti obou pedagogických disciplín. Nejedná se pouze o jednostranný vztah ve smyslu didaktiky jednotlivých oborů a na druhé straně speciální pedagogiky poskytující pedagogům vysvětlení a odbornou speciálněpedagogickou podporu vycházející ze specifík jednotlivých postižení a postižených jedinců a nabízející metody, jak dosáhnout maximálního rozvoje při respektování jejich vzdělávacích potřeb. V případě hudební pedagogiky a speciální pedagogiky je tento vztah hlubší a hlavně oboustranný. Jen pokud budeme vycházet ze skupiny žáků, jejichž případové studie tvoří základ výzkumné části předkládané dizertační práce, můžeme vyzorovat, jak důležitým faktorem jsou pro tato postižení ryze hudební elementy – schopnost vnímat a reprodukovat rytmus, sluchová analýza (diferenciace) a syntéza např. v případě vývojové dysfázie a postižení řeči vůbec – a také, jak důležitou funkci může pro takto postižené jedince mít poslech hudby, a nebo vlastní hudební produkce např. pro podporu emocionálního rozvoje dětí s poruchou autistického spektra nebo pěvecké dovednosti poskytující možnost nácviku správného zacházení s hlasem či správné gymnastiky mluvidel.

5.2 Výzkumné metody uplatněné v dizertační práci

Prostředkem k naplnění cíle dizertační práce jsou případové studie vytvořené zejména na základě *analýzy pedagogické, speciálněpedagogické i lékařské dokumentace* vybraných žáků, rozhovory s učiteli hudební výchovy na prvním i druhém stupni základní školy a v menší míře také se zákonnými zástupci žáků a žákyň a jejich pozorování v hodinách hudební a estetické výchovy.

Jak zmiňujeme již v úvodním odstavci této kapitoly, stěžejním komponentem výzkumné části jsou osobní případové studie²⁷⁴ deskriptivního charakteru přinášející detailní popisy jednotlivých žáků především z pohledu jejich postižení. Všechny případové studie byly vytvořeny na základě pedagogické a lékařské dokumentace, jež jsou k dispozici

²⁷⁴ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, s. 104.

v obou zmiňovaných školách. Nedílnou součástí případových studií tvoří také oddíly vycházející z rozhovorů s učiteli – speciálními pedagogy, se zákonnými zástupci a v neposlední řadě také odrážející osobní zkušenost s výukou hudební výchovy těchto konkrétních žáků.

Důležitým prostředkem realizace případových studií bylo krátkodobé²⁷⁵ *participantní a nestrukturované pozorování* realizované v hodinách hudební výchovy na základě předchozího prostudování pedagogické dokumentace, jež mají k dispozici psychologové a speciální pedagogové obou základních škol, a také po rozhovoru s vyučujícími (v odůvodněných případech následoval rozhovor i po realizované návštěvě v hodině). Od pozorování bylo upuštěno jen v případě, že přítomnost pozorujícího by významným způsobem narušila průběh vyučovací jednotky v třídě s žáky s poruchou autistického spektra. Z obdobného důvodu bylo pozorování vždy prováděno v obvyklém a známém prostředí – ve školní třídě, případně specializované učebně. Pozorování nebylo zaměřeno na vyučovací hodinu jako celek, ale přímo na konkrétní žáky. Zejména na projevy jejich postižení ovlivňující kvalitu realizovaných hudebních činností a pak také na možné prvky reedukační a kompenzační, které hudební činnosti mohou těmto jedincům poskytnout během běžné hodiny hudební výchovy. Výstupem z pozorování jsou vždy závěrečné části všech případových studií.

Kromě pozorování tvoří podklad pro vypracování případových studií *polostandardizované rozhovory* se speciálními pedagogy – třídními učiteli a učiteli hudební výchovy – v malé míře také neformální rozhovory s rodinnými zástupci. V rozhovorech jsme se zaměřili na celkovou charakteristiku hudebních schopností žáků, na míru jejich zapojení v hodinách hudební výchovy a pak také na možnosti hudebních činností v procesu rehabilitace a reedukace konkrétních postižení.

Stěžejním prvkem všech případových studií jsou poznatky získané na základě *analýzy pedagogických dokumentů*. Protože si myslíme, že důkladné a poučené poznání individuálních charakteristik žáků je v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nezbytnou součástí pedagogické i speciálněpedagogické práce, tvoří tyto informace nejrozsáhlejší část textu případových studií. Zaměřili jsme se na výsledky lékařských odborných vyšetření, zprávy z psychologických vyšetření realizovaných ve školských zařízeních i ve speciálně pedagogických centrech, informace obsažené v dokumentaci ze speciálněpedagogických vyšetření a v neposlední řadě také na údaje obsažené

²⁷⁵ U žáků druhého stupně Základní školy logopedické probíhalo pozorování naopak dlouhodobě, v průběhu celého školního roku.

v pedagogické dokumentaci žáků. Zde všude můžeme nalézt obsáhlý zdroj informací k vlastním diagnózám žáků a sekundárně také informace vypovídající o možných vazbách jednotlivých postižení a hudebních činností. Benefitech, které může předmět poskytnout žákům v oblasti rehabilitace a reedukace, a z druhé strany také o omezeních, kterými jednotlivá postižení limitují výkony žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách hudební výchovy.

5.3 Charakteristika prostředí škol a žáků škol

Výzkumná skupina představuje poměrně značně rozmanitý vzorek žáků dvou základních škol působících v Ostravě – Hrabůvce a v Ostravě – Zábřehu. Pro možnost srovnání možností stavu a možností výuky hudební výchovy proto byly v obou školách do výzkumu zařazeni paralelně žáci prvního a druhého stupně obou škol s obdobným typem postižení. Zároveň ovšem skutečnost, že se jedná o žáky s (různým) postižením podle našeho názoru není vhodná pro využití metod kvantitativního pedagogického výzkumu. Především s ohledem na tuto skutečnost jsme pro zpracování výzkumné části dizertační práce zvolili metody kvalitativní, jež ve výsledku nevyžaduje použití statistických metod a jejíž výsledky nejsou nijak kvantifikovány. Zároveň použití této metodologie podle našeho názoru plně odpovídá variabilitě vybraných skupin žáků ve smyslu jejich jedinečnosti, a tedy jen obtížně proveditelného zobecnění plynoucího z výzkumu.

5.3.1 Základní škola A – charakteristika školy a tříd

Základní škola A je školou zřízenou soukromou osobou. V rámci okresu Ostrava představuje svým zaměřením školu výjimečnou. Od svého založení se totiž specializuje na práci s žáky s různými typy postižení při zachování vzdělávacího programu určeného běžným základním školám.

Do Rejstříku škol a školských zařízení byla škola zapsána k 25. červenci 1994 a v září téhož roku se zde začali vzdělávat první žáci. Jejich počet postupně každoročně rostl, a tak již od školního roku 1997/1998 byla zahájena škola ve dvou budovách umístěných v katastru Ostravy – Hrabůvky. Ani to ovšem nestačilo, a tak byla v září 2000 zahájena výuka ve třetí školní budově určené žákům 6. až 9. ročníku v Ostravě – Hrabové. Během následujících dvou let se počet žáků ustálil na počtu 150 žáků, což - vzhledem

k hygienickým normám, prostorovým možnostem i konceptu školy „rodinného charakteru“ a pochopitelně také s ohledem na individuální vzdělávací potřeby žáků – představuje počet maximální. K budově druhého stupně je možno přiřadit rovněž prostory přilehlé fary, kde jsou umístěny specializované učebny pro výuku (rehabilitační) tělesné, rodinné a hudební výchovy a také počítačová učebna. Školu navštěvují převážně děti z nedalekých sídlišť v Ostravě – Hrabůvce, ovšem nemalá část žáků dojíždí ze vzdálenějších obcí (Opavsko, okolí Havířova, apod.).

V souladu s platnou legislativou probíhala na škole výuka dle vzdělávacího programu Obecná škola,²⁷⁶ který od školního roku 2007/2008 vystřídal školní vzdělávací program.²⁷⁷ Od 1. září 2009 byl tento vzdělávací program doplněn o přílohu upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. V závislosti na Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ze dne 22. 2. 2016 bude zmíněná příloha zakomponována do stávajícího školního vzdělávacího programu. Nad rámec výuky v základních školách běžného typu škola svým žákům zajišťuje dle individuálních potřeb individuální logopedickou péči v závislosti na závažnosti postižení jednou až dvakrát týdně a od prvního ročníku také povinný předmět Speciální pedagogická péče zaměřený na reedukaci jednotlivých specifických vývojových poruch učení.

Škola je pravidelným žadatelem a příjemcem dotací a grantů různého rozsahu (na úrovni místní, republikové i mezinárodní) zaměřených jak na podporu odbornosti členů pedagogického sboru v oblasti obecné pedagogiky, oborových didaktik i pedagogiky speciální, tak i na podporu žakovských aktivit a naplnění jejich speciálních vzdělávacích potřeb. K nejvýraznějším projektům realizovaným školou patří zajištění dvou projektů financovaných z Evropských strukturálních fondů zaměřených na podporu jazykové výchovy, respektive rozvoj lidských zdrojů a profesního poradenství, účast ve třech mezinárodních projektech z řady Comenius a Erasmus+ a v neposlední řadě také členství v Academy of Central European Schools (ACES). V rámci projektů se ZŠ A prezentuje i jako instituce poskytující pedagogům a speciálním pedagogům možnost dalšího vzdělávání. Za asi

²⁷⁶ Pro individuálně integrované žáky škola zajišťovala výuku rovněž dle vzdělávacího programu Zvláštní škola a Pomocná škola.

²⁷⁷ Od 1. září 2007 s názvem „Škola šitá dětem na míru“ a od 1. září 2012 v pozměněné podobě s názvem „Komunikuji, tedy jsem“ reflektující tendenci podpořit ve výuce maximálním možným způsobem oblast komunikace a jazykové výchovy a také v souvislosti s odbornou a metodickou podporou, vyplývající ze školou tehdy realizovaného projektu z Evropských strukturálních fondů. Paralelně s těmito změnami byla pozměněna rovněž podoba a název přílohy školního vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením s platností od 1. září 2009, respektive 1. září 2012.

nejvýraznějšími příklady tohoto úsilí můžeme považovat jazykové, speciálněpedagogické kurzy a kurzy zaměřené na kariérní poradenství realizované v rámci projektů financovaných z prostředků Evropských strukturálních fondů a zapojení do projektu Fondu dalšího vzdělávání Ministerstva práce a sociálních věcí Stáže ve firmách – vzdělávání praxí. Pravidelnou součástí působení v této oblasti jsou také praxe studentů středních a vysokých škol.

Jak bylo zmíněno v úvodu této kapitoly, škola je určena žákům se zdravotním postižením a tomu pochopitelně odpovídá personální zajištění výuky. Pedagogičtí zaměstnanci školy jsou bez výjimky buď absolventy magisterského studia oboru speciální pedagogika, nebo aprobovanými pedagogy pro 1. nebo 2. stupeň základní školy s doplňujícím vzděláním v některém z oborů speciální pedagogiky.²⁷⁸ V současnosti (září 2016) tvoří pedagogický sbor 11 pedagogů pro 1. stupeň, 12 pedagogů druhého stupně, 4 vychovatelky a 4 pedagogičtí asistenti. Od školního roku 2001/2002 patří k zaměstnancům školy také školní psychologka zpracovávající mj. diagnostiku rizik poruch učení, profily intelektových a studijních předpokladů nebo podklady pro další vyšetření v poradenských zařízeních.

Od školního roku 2000/2001 škola poskytuje vzdělání v 1. až 9. ročníku ve speciálních třídách pro středně těžké vady řeči a těžké poruchy dorozumívání ve třídních kolektivech osmi až devíti dětí (ve výjimečných případech i v kolektivech o počtu šesti nebo desíti žáků). V těchto třídách jsou pak individuálně integrováni žáci s jinými typy postižení (např. žáci s poruchou autistického spektra, žáci s lehkým mentálním postižením atp.). Jak vyplývá ze současného názvu školy, tvoří největší skupinu žáci s postižením řeči a komunikace (tj. s vadami výslovnosti, nebo s vývojovou dysfázií). Individuálně integrováni jsou žáci s diagnózou specifických vývojových poruch učení a chování (tj. dyslexie, dysgrafie, dysortografie či dyskalkulie), poruch autistického spektra (nejčastěji s diagnózou Aspergerova syndromu), žáci se zrakovým postižením, žáci s lehkým mentálním postižením a v nejmenším počtu rovněž žáci s postižením tělesným nebo s postižením sluchovým a žáci s kombinovaným postižením. Absolventi 9. ročníků mohou pokračovat ve vzdělávání na všech typech škol, včetně gymnázií a dalších středních škol poskytujících vzdělání v oborech zakončených maturitní zkouškou.

²⁷⁸ Tzn. absolventy programu Speciální pedagogika – rozšiřující se státní závěrečnou zkouškou z oboru Specifické vývojové poruchy učení, Logopedie, nebo Psychopedie. Krom toho, pedagogové se státní zkouškou jinou než v oboru Logopedie jsou absolventy kurzu Logopedický asistent.

Součástí školy jsou rovněž školní družiny na prvním stupni, školní klub na stupni druhém, Školská rada, Školské poradenské pracoviště a Sdružení rodičů. Školské poradenské pracoviště tvoří školní psycholog a speciální pedagogové se zaměřením na jednotlivé obory speciální pedagogiky. Poskytují odbornou a metodickou podporu svým kolegům a rodičům. Sdružení rodičů se zaměřuje – obdobně jako na jiných školách – na organizování školní a mimoškolní činnosti žáků, podporu zájmových a vzdělávacích aktivit žáků, pořádání společenských akcí, pomoc a zajištění individuální péče dětem s postižením, včasné podchycení výchovných a výukových problémů a pomoc při jejich řešení a v neposlední řadě taktéž organizování ozdravných pobytů v tuzemsku i zahraničí.

5.3.2 Základní škola B – charakteristika školy a tříd

Základní škola B se sídlem v Ostravě – Zábřehu je příspěvkovou organizací zřízenou Moravskoslezským krajem. Její historie sahá až do roku 1974. Škola má statut Fakultní škola Ostravské univerzity v Ostravě²⁷⁹ a je zařazena do Národní sítě zdravých škol. Představuje druhou školu, jejíž žáci jsou zařazeni do kapitoly obsahující případové studie. Obdobně jako Základní škola A se orientuje na výchovu a vzdělávání žáků s různými druhy postižení. Na rozdíl od ní se ovšem výrazněji zabývá prací se žáky s diagnózou lehkého mentálního postižení a případně také se závažnějšími formami poruch autistického spektra. Mimo tuto stěžejní skupinu postižení školu navštěvují také žáci s hendikepem tělesným, žáci se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením, s diagnózou specifických vývojových poruch učení a se souběžným postižením více vadami.

Dle věku nebo speciálních vzdělávacích potřeb jsou žáci zařazováni do Školního vzdělávacího programu Přípravného stupně základní školy speciální zpracovaného dle RVP pro předškolní vzdělávání, do Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání zpracovaného podle přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, nebo do Školního vzdělávacího programu základní škola speciální zpracovaného dle RVP ZŠS. Ve speciálních třídách jsou vzděláváni žáci s těžšími formami poruch autistického spektra, nebo žáci s kombinovaným postižením více vadami, jimž závažné tělesné nebo smyslové postižení a další možná zdravotní oslabení nedovolují plnit

²⁷⁹ Studentům nabízí konzultace speciálních pedagogů, hospitace při výuce, vedení praxí a diplomových prací.

požadavky výše uvedených vzdělávacích programů. Jejich vzdělání probíhá podle individuálního vzdělávacího plánu a rehabilitačního vzdělávacího programu.

Školu tvoří hlavní budova v Ostravě – Zábřehu (sídlí zde společně se speciálně pedagogickým centrem) a odloučená pracoviště v Ostravě – Zábřehu a Třebovicích.

Organizace zřizuje v rámci své činnosti také školní družiny, školní jídelny a speciálně pedagogické centrum.

Výuka zde probíhá v prvním až devátém ročníku základní školy praktické a v prvním až desátém ročníku základní školy speciální. Součástí školy jsou také tři ročníky přípravného stupně základní školy speciální. Nejvyšší povolený počet žáků je 270 - 160 žáků pro obor vzdělání 79-01-C/01 Základní škola a 110 žáků pro obor 79-01-B/01 Základní škola speciální.

Aktuálně probíhá výuka v 22 třídách základní školy s naplněností 159 žáky, v 9 třídách základní školy praktické (obor Základní škola) se 76 žáky a v 13 třídách základní školy speciální s 83 žáky. Naplněnost školy se tedy pohybuje na úrovni 60% bez výraznějších výkyvů, byť k výraznějším změnám dochází ve stavech žactva v základní škole praktické a od školního roku 2016/2017 došlo k dalšímu mírnému poklesu stavu vlivem počátku inkluzivního vzdělávání. V závislosti na oboru vzdělávání se velikost tříd pohybuje průměrně okolo sedmi žáků.

Ve škole pracuje celkem 56 pedagogických pracovníků, z nichž 13 zajišťuje poradenské služby ve speciálně pedagogickém centru, pět je ve ŠD (jeden vychovatel je současně i asistentem pedagoga) a ostatní zajišťují vzdělávání v základní škole a na přípravném stupni. Na pracovištích základní školy pracuje 37 pedagogů, a to 27 učitelů a 10 asistentů pedagoga. Pedagogičtí pracovníci jsou absolventy magisterského studia oboru speciální pedagogika, nebo absolventy pedagogických oborů a doplňujícího studia speciální pedagogiky.

Škola se pravidelně zapojuje do různých grantů a projektů. Využila finanční prostředky z projektů spolufinancovaných Evropskými strukturálními fondy. V letech 2011 až 2013 se zapojila do realizace projektu EU peníze školám, projektu Zkvalitnění výuky pro děti s handicapem a projektu Centra integrované podpory v Moravskoslezském kraji a podpora vzdělávání žáků se speciálními potřebami. Pomocí těchto finančních prostředků škola udržovala mezinárodní spolupráci s partnerskými školami v Katowicích a Prievidzi. Dále v rámci projektu Tandem III pořádala prožitkové pobyty žáků na ochranu a podporu

rizikových skupin dětí a mládeže a byla pořadatelem sportovních soutěží s mezinárodní účastí.

Mimo svou hlavní činnost nabízí škola množství volnočasových aktivit koncipovaných se záměrem vytvářet model smysluplného využití volného času a s ohledem na snižování rizik delikvence a kriminality mládeže.

Od roku 2000 při škole působí Klub logopedů a logopedických asistentů jako prostor pro předávání zkušeností i získávání informací a aktuálních poznatků z oboru logopedie. Klub svou činnost zaměřuje především na školní logopedy a logopedické asistenty ve školách. Součástí činnosti klubu je také pořádání seminářů s akreditací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Jak je již uvedeno výše, při škole je zřízeno speciálně pedagogické centrum s územní působností v celém Moravskoslezském kraji pro poruchy autistického spektra a v okresech Ostrava, Nový Jičín a Frýdek – Místek pro poruchy řeči. Zařízení poskytuje péči ambulantní i terénní. Kromě své hlavní činnosti, tj. depistáže, diagnostiky, terapeutické činnosti a krizové intervence, poradenské, konzultační a metodické činnosti, vyvíjí rovněž činnost osvětovou a přednáškovou.

5.3.3 Charakteristika vybraných žáků

Do dizertační práce jsme zahrnuli celkem třináct žáků prvního a druhého stupně s různými typy postižení. Vzhledem k tomu, že výzkumná část dizertace není koncipována jako kvantitativní výzkum, není výběr žáků proveden symetricky ani s ohledem na některou z vybraných základních škol a zastoupení jejich žáků ve výzkumu, ani se zřetelem k věku nebo závažnosti postižení jednotlivých žáků a zohledněna také nebyla ani úroveň hudebnosti nebo hudebních schopností. Určitá symetrie výzkumu se projevuje jen ve snaze zahrnout do výzkumné části jedince s postiženími nebo kombinacemi postižení tím způsobem, aby bylo možno vysledovat shody či rozdílnosti v přístupu k těmto dětem ve dvou odlišných základních školách.

Jádro výzkumné části tedy z těchto důvodů spočívá v případových studiích žáků prvního i druhého stupně Základní školy A z Ostravy – Hrabové a Základní školy B v Ostravě – Zábřehu. Žáci zařazení do kapitoly případových studií jsou do zmíněných škol vřazeni na základě diagnóz lehkého mentálního postižení, vad řeči, dysfázie, ADHD, poruch autistického spektra (zastoupen je atypický autismus, dětský autismus) a specifických vývojových učen. Ve všech případech se totiž jedná o postižení, která jsou

v současném školském systému pravidelně integrována ať už formou individuální integrace, nebo ve formě integrace skupinové. Současní pedagogové s aprobační pro konkrétní předměty se a případně bez vzdělání v oblasti speciální pedagogiky se s těmito dětmi setkávají a budou setkávat stále více.

Nikoliv nepodstatným kritériem pro zařazení žáků do výzkumu se také hned na počátku práce na něm ukázala být ochota respektive neochota zákonných zástupců žáků zpřístupnit pedagogickou a lékařskou dokumentaci pro účely této dizertační práce.

Volba kvalitativního výzkumu ve formě případové studie se autorovi práce jeví jako nejvhodnější vzhledem ke snaze postihnout specifika několika odlišných typů postižení.

6 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY

6.1 Školní vzdělávací program Základní školy A

Výuka v Základní škole A probíhá dle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upraveného pro žáky se zdravotním postižením s motivačním názvem „Komunikuji, tedy jsem“. Tento vzdělávací program vychází plně z požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) s cílem zaměřit se na žáky s handicapem. Vypracován je zejména s ohledem na žáky s vadami řeči a komunikace akcentováním rozvoje jejich řečových dovedností. Lze ovšem říci, že toto zaměření na jednu ze základních kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, výrazným způsobem zpřístupňuje výuku rovněž žákům se specifickými vývojovými poruchami učení a poruchami autistického spektra, kteří tvoří významnou část žactva prvního i druhého stupně školy.

Vzhledem k tomu, že školu navštěvují i žáci se zrakovým postižením, je ve školním vzdělávacím programu pamatováno i na ně a to především poskytnutím potřebných pomůcek a možností výuky Braillova písma či prostorové orientace.

V oddíle Výchovní a vzdělávací strategie jsou uvedeny postupy vycházející z potřeb žáků při respektování specifík plynoucích z jejich postižení a jednotlivé kompetence z oblasti vymezených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.²⁸⁰ Součástí vzdělávacího programu je také oddíl s názvem „Specifikace jednotlivých skupin zdravotně postižených a naplňování jejich potřeb“, v němž jsou stručně a srozumitelně formulovány základní podmínky a metody práce se žáky s jednotlivými druhy postižení a stejně tak i práce s žáky mimořádně nadanými.

Jednotlivé vyučovací předměty zůstávají rozděleny a pojmenovány běžným způsobem, plynule navazujícím na dřívější vzdělávací program Obecná škola, dle kterého se původně na škole vyučovalo. V rámci možností daných Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání je ve školním kurikulu patrná snaha o posílení jazykové a komunikační výchovy. S tímto záměrem je do vzdělávacího programu zakomponován povinný předmět Dramatická výchova vzniklý z disponibilní časové dotace

²⁸⁰ JEŘÁBEK, Jaroslav, LISNEROVÁ, Romana, SMEJKALOVÁ, Adriana, TUPÝ, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016, s. 10-14.

a vyučovaný od prvního do devátého ročníku s časovou dotací jedna hodina týdně²⁸¹ a také předmět Speciální pedagogická péče určený pro reedukaci konkrétních postižení.²⁸² Formálně je tento předmět integrován do předmětu Český jazyk a komunikační výchova a svým zaměřením v mnoha případech navazuje na výstupy RVP ZV vzdělávací oblasti Jazyková komunikace. Odchylkou od tohoto jinak „tradičního“ schématu zůstává pouze přístup k esteticko-výchovným předmětům na druhém stupni. Předměty Hudební výchova, Výtvarná výchova a Dramatická výchova jsou od šestého ročníku sloučeny do jediného předmětu s názvem Estetická výchova.²⁸³

Také další úpravy hodinových dotací vyplývají ze snahy o maximální možné zajištění reedukační péče v souladu s výukovými cíli pro základní vzdělávání. Z toho důvodu je na prvním stupni posílena výuka hudební výchovy, aby bylo možné do předmětu výrazněji zakomponovat skupinovou výuku hry na zobcovou flétnu. Důvody pro tuto úpravu spočívají čistě v oblasti terapeutického přístupu pro rozvíjení správného dechu, jemné motoriky a její koordinace a citu pro rytmus, což jsou faktory zásadně ovlivňující např. reedukaci poruch řeči a komunikace nebo specifické vývojové poruchy učení. K již drobným úpravám můžeme přiřadit posílení výuky matematiky o jednu vyučovací hodinu týdně a na druhém stupni posílení předmětu Pracovní výchova.

Hodnocení v Základní škole A se provádí formou číselné klasifikace. Školní vzdělávací program jasně stanovuje kritéria i obsah hodnocení včetně minimálního počtu známek nutných pro uzavření pololetní, respektive závěrečné klasifikace. Obecně můžeme konstatovat, že hodnocení pochopitelně nezahrnuje „pouze“ úroveň znalostí a dovedností, ale pracuje také se zpětnou vazbou a vede žáky k sebehodnocení, k sebekontrolě a k práci s chybou. V rámci pravidel hodnocení vzdělávací program stanovuje také pravidla pro hodnocení slovní, jež je verbalizací číselné klasifikace a školní vzdělávací program definuje formální zásady jeho podoby. V praxi školy bývá tento způsob hodnocení uplatňován jen zřídka – v zásadě pouze na žádost rodičů nebo doporučení speciálně pedagogického centra.

²⁸¹ Dramatická výchova využívá metody dramatu pro učení se zvládání situací běžného života a rozvoje mezilidských vztahů – tedy témat Osobnostní a sociální výchovy a také podporuje výuku mateřského jazyka, oblast komunikační výchovy.

²⁸² Předmět Speciální pedagogická péče je vyučován v rámci jednotlivých ročníků a využívá možnosti rozčlenění žáků do tří menších skupin dle typů jejich postižení. Jedná se tedy o hodiny nápravy specifických vývojových poruch učení, rozvoje komunikačních dovedností, výuky Braillova písma, práce s pomůckami pro zrakově postižené a prostorové orientace a v případě potřeby také rehabilitace.

²⁸³ Na prvním stupni zůstaly zachovány jako tři samostatné předměty. Na druhém stupni – jak již uvedeno – jsou sloučeny, ovšem vyučovány dvěma až třemi vyučujícími. Záměrem vzniku předmětu Estetická výchova bylo připravit lepší podmínky pro realizaci a přípravu akcí s mimoškolním dopadem, projektů a projektové výuky nebo školních kulturních akcí.

Do charakteristiky nezahrnujeme v této kapitole přílohu upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, protože žáci s tímto typem postižení nejsou zahrnuti do následujících případových studií a aktuálně se podle této přílohy navíc vyučují pouze dva žáci prvního stupně.

6.1.1 Hudební výchova na I. stupni školy

Dle kritérií Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání spadá předmět Hudební výchova do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Jak už jsme nastínili v kapitole 9.1 Školní vzdělávací program Základní školy A je hodinová dotace tohoto předmětu posílena. Konkrétně se tedy jedná o dvě hodiny hudební výchovy týdně v první, druhém a čtvrtém ročníku a jednu hodinu týdně v ročníku třetím a pátém. Výuka probíhá zpravidla ve třídě formou individuální nebo skupinové výuky. K pravidelným součástem výuky a výstupů z předmětu patří návštěvy hudebních představení a koncertů i účast na soutěžích a kulturních vystoupeních.

Stejně jako mnohé další základní školy i Základní škola A zařazuje do výuky hudební výchovy hru na sopránovou zobcovou flétnu. Samozřejmě, že tímto způsobem mohou pedagogové účelně podporovat rozvoj hudebnosti, ovšem s ohledem na vzdělávací potřeby žáků napomáhá hra na nástroj dosahování cílů speciálněpedagogických, tj. upevnění návyku správného dýchání, vzpřímenému držení těla, rozvoji jemné motoriky a v neposlední řadě rovněž posilování volných vlastností dětí a formování mezilidských vztahů. V případě žáků s poruchami komunikace a vadami zraku nabývá na důležitosti mimo výše uvedených cílů také snaha rozvíjet prostřednictvím hudebních činností schopnost orientace v prostoru, sluchového vnímání (sluchové diferenciacce, analýzy i syntézy) a vnímání a reprodukce rytmu.

Dalším úkolem předmětu Hudební výchova je utváření estetického vztahu žáků k hudbě a k okolnímu světu a podpora aktivity a tvořivosti. S tím souvisí i poslední, ne zcela hudební, ovšem (muziko)terapeutický cíl předmětu hudební výchova „přinášet dětem radost a pocit uvolnění“.

Text oddílu Hudební výchova uvedeného vzdělávacího programu rozpracovává povinné výchovně-vzdělávací strategie (tzn. kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní). V této oblasti se vzdělávací program zaměřuje na podporu rozvoje správného rozvržení práce, rozvoje tvořivosti, sebehodnocení, rozvoje komunikačních dovedností a sebevyjádření (mimo jiné využitím

metodiky Osobnostní a sociální výchovy, včetně témat z multikulturní výchovy). Neopomenutelnou náplní předmětu se v případě žáků s postižením stává také možnost zapojovat se prostřednictvím hudebních aktivit do veřejného kulturního života.

Učební plány pro jednotlivé ročníky prvního stupně rozpracovávají povinné výstupy Rámcového vzdělávacího programu. Opomenuty pochopitelně nejsou žádné složky předmětu. Patříčná pozornost je věnována práci s hlasem a rozvoji pěveckých dovedností, hře na sopránovou flétnu i nástroje orffovského instrumentáře, poslechu hudby a pohybovým činnostem. Oblast mezipředmětových vztahu nejvíce akcentuje provázanost s ostatními esteticko-výchovnými předměty a s předmětem Český jazyk.

6.1.2 Hudební výchova na II. stupni školy

Jak jsme již uvedli dříve, předmět Hudební výchova je na druhém stupni školy realizován jako součást předmětu Estetická výchova (spolu s Dramatickou výchovou a Výtvarnou výchovou). V šestém až devátém ročníku probíhá výuka s časovou dotací hodiny týdně a to formou skupinové výuky. Ve shodě s prvním stupněm zahrnuje výuka ve vyšších ročnících rovněž návštěvy hudebních představení a koncertů a také účast na soutěžích a kulturních vystoupeních.

Na rozdíl od prvního stupně již školní vzdělávací program nerozpracovává hru na zobcovou sopránovou flétnu. Důvodem je teze, že potřebné základy hry na tento nástroj měl žák zvládnout nejpozději na konci pátého ročníku a dále je využívána jako doplňující hudební aktivita přinášející významné oživení a zpestření do hodin hudební výchovy a podporující speciálněpedagogickou péči poskytovanou školou žákům druhého stupně, jejíž náplň se nijak zásadně neliší od prvního stupně. Svou podstatou naplňuje předmět i některé reedukační cíle sledované při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (specifické poruchy učení, řečové vady a kombinovaná postižení). Vlastní hudební a hudebněpohybové projevy žáků rozvíjí rytmické cítění a celkovou koordinaci motoriky potřebné pro dobré zvládnutí řeči, stejně jako pěvecké činnosti pomáhají při překonávání řečových vad žáků. Při poslechových činnostech pak jsou uplatňovány jednoduché muzikoterapeutické a také psychorelaxační postupy. Předmět Hudební výchova je zaměřen především na pochopení umění jako specifického způsobu poznání, chápání umění a kultury jako nedělitelné součásti běžného života. Prostřednictvím vlastních hudebních činností jsou žáci vedeni k tvořivému přístupu, rozvíjení fantazie a základních hudebních

dovedností, týmové spolupráci, toleranci k odlišným národním kulturám a obohacování vlastního emocionálního života.

V rámci předmětu Estetická výchova jsou uplatněny vazby na průřezové téma Multikulturní výchova, Mediální výchova, Osobnostní a sociální výchova a předměty zaměřené mimo jiné i na oblast umění a kultury vůbec (Český jazyk a literatura, Dějepis, Výchova k občanství).

Výuka probíhá v prostorách školy (třídy, tělocvična, hudebna) i mimo ni ve formě veřejných představení či návštěv kulturních akcí.

Formulace výchovně-vzdělávacích strategií směřují výuku hudební výchovy obdobným směrem jako na prvním stupni při zdůraznění vazeb mezi jednotlivými druhy umění a jejich historickými kontexty, tvořivého přístupu k hudebnímu umění a schopnosti přijímat a rozeznávat kvality historických i současných uměleckých stylů a žánrů.

Učební plány pro druhý stupeň vychází z povinných výstupů Rámcového vzdělávacího programu. Upřednostňovány jsou praktické hudební činnosti – tzn. pěvecké dovednosti, hra na rytmické a rytmicko-melodické nástroje a ve vyšších ročnících také spojení hudby a pohybu. Oblast hudební teorie a dějin hudby je zmenšena na úkor podpory aktivního přístupu k hudbě a sleduje spíše již výše uvedené cíle terapeutické a relaxační.

6.2 Školní vzdělávací program Základní školy B

Do kapitoly věnované vzdělávacím programům zahrnujeme jen charakteristiku těch vzdělávacích programů, podle nichž jsou vyučováni žáci zahrnutí do případových studií. Jedná se tedy od školní vzdělávací program „Šance pro každého“ upravený pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a školní vzdělávací program Základní škola speciální – díl I. vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Základní školy B sídlící v Ostravě – Zábřehu je vypracován podle přílohy RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Školní vzdělávací program v Základní škole speciální zpracován dle RVP ZŠS I. a II. Ve všech školních vzdělávacích programech využívaných v ZŠ B zůstávají zachovány tradiční názvy předmětů.

6.2.1 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou pro lehké mentální postižení

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou pro lehké mentální postižení upravuje vzdělávání žáků s nejméně závažnou formou mentálního postižení.²⁸⁴ Je koncipován jako prostředek propojení žáků, zaměstnanců školy a rodičů a proklamuje záměr podporovat zdravý životní styl a vytvářet oběma stranám pedagogického procesu pozitivní pracovní klima. Při vědomí omezení a specifík plynoucích z postižení žáků formuluje tento vzdělávací program jasné výstupy vedoucí žáky k tomu, aby během školní docházky získali kvalitní základy vzdělání umožňující plnohodnotné zapojení do pozdějšího života včetně možnosti dalšího vzdělávání. Z těchto důvodů výrazněji podporuje rozvoj kompetencí pracovních, sociálních a komunikativních při uvědomování si důležitosti předání určitých hodnot mravních i občanských a důrazu na samostatnost žáků.

Obdobným způsobem je z předcházející charakteristiky odvoditelné pojetí vyučování jako aktivního procesu, v němž aktivita stojí na straně učitelů i žáků.

Hlavními cíli výchovně-vzdělávacího procesu jsou učit žáky pracovat v kolektivu, komunikovat, rozvíjet jejich praktické dovednosti a pozitivní vztah k manuálním činnostem, podporovat rozvoj estetického citění, podporovat samostatnost a uvědomělost jednotlivce v oblasti právního vědomí i vztahu k životnímu prostředí a vést žáky ke zdravému životnímu stylu a toleranci vůči odlišnostem.²⁸⁵

Průřezová témata slouží v pojetí ZŠ B k propojení a integraci jednotlivých vzdělávacích oblastí a k posílení efektivity výchovně-vzdělávacího procesu. Realizována jsou formou integrace do učebních oblastí, formou povinně volitelných předmětů a formou dlouhodobých i krátkodobých projektů, jejichž stručný popis je součástí textu školního vzdělávacího programu.

Klíčové kompetence jsou obdobně jako celý program orientovány směrem k praktické uplatnitelnosti v životě žáků včetně prostředku podpory jejich profesní orientace a rozvoje osobnosti.

²⁸⁴ Základní školy hlavního vzdělávacího proudu mají povinnost uvést své školní programy do souladu s upraveným RVP ZV do 1. 9. 2016. Školy případně třídy, kde je příloha pro žáky s lehkým mentálním postižením součástí školního vzdělávacího programu, provedou příslušné úpravy svého ŠVP do souladu s upraveným RVP ZV do 1. 9. 2018, jak ukládá vyhláška č. 27/2016 Sb. a novela školského zákona č. 82/2015 Sb.

²⁸⁵ Více v kapitole Hlavní cíle vzdělávání žáků naší školy. In: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, s. 20.

Nedílnou součástí vzdělávacího programu je část poskytující informace o způsobech zajištění péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato část (s. 28 zmíněného dokumentu) specifikuje přístup k žákům s projevy určitých znaků specifických vývojových poruch učení, žáků s poruchami výslovnosti nebo s kombinovanými vadami. Jim nabízí možnost zařazení do menších kolektivů a pomoc osobního, nebo pedagogického asistenta, podporu formou rehabilitačního cvičení a samozřejmě vypracování individuálních vzdělávacích plánů.

Na prvním stupni využívá program možnosti podpořit disponibilní hodinou výuku mateřského jazyka, aby tak došlo k rozšíření prostoru pro rozvoj komunikativních kompetencí.

Výuka na druhém stupni by dle vzdělávacího programu měla být vedena zajímavou a poutavou formou s převahou činnostního pojetí a při maximálním možném využití mezipředmětových vztahů a průřezových témat, aby na žáky působila celostně a poskytovala dostatečný prostor pro zvládání, procvičování a opakování.

V souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu (a jeho přílohy pro žáky s lehkým mentálním postižením) setkávají se žáci s cizím jazykem až v šestém ročníku, zde opět s podporou využití disponibilní hodiny v rozsahu dvou hodin týdně a možností zvolit si z nabídky povinně volitelných předmětů předmět Anglická konverzace.

Integrovaně je do vyučovacího plánu zařazena Výchova ke zdraví jako součást předmětu Tělesná výchova.

Nabídka povinně volitelných předmětů v šestém až devátém ročníku je koncipována jako podpora možných specifických zájmů žáků a zároveň možnost pro rozvíjení a usoustavňování poznatků z hlavních předmětů. Žáci mají možnost volit si předměty z oblasti přírodních věd (Ekologická praktika, Fyzikální a chemická praktika), informačních technologií (Práce na PC), estetických oborů (Výtvarná dílna, Dramatická výchova) a jazyka (již zmíněná Anglická konverzace).

Hodnocení žáků a klasifikace žáků probíhá formou širšího slovního hodnocení,²⁸⁶ nebo číselnou klasifikací.

Hudební výchova na I. stupni

Předmět Hudební výchova zastupuje ve školním vzdělávacím programu spolu s předměty Výtvarná výchova a povinně volitelnými předměty Dramatická výchova a

²⁸⁶ Širší slovní hodnocení se uplatňuje v prvním až třetím ročníku, ve výchovných předmětech ve čtvrtém až pátém ročníku, nebo na základě individuálního vzdělávacího plánu.

Výtvarná dílna) vzdělávací oblast Umění a kultura. Od prvního do pátého ročníku je dotován jednou hodinou týdně.

V souladu s Rámcovým vzdělávacím programem rozpracovává výstupy zaměřené na fyziologickou stránku, tj. správné dýchání a držení těla, vhodné tvoření zpěvního tónu, pěvecké dovednosti, vnímání a reprodukování rytmu, sluchovou diferenciaci, pohybové aktivity a rozvoj paměti či poslech hudby a koncentrace. Hudební pojmosloví je omezeno na základní pojmy potřebné pro jednoduchou charakterizaci hudebního díla (nejčastěji lidové a umělé písně, nebo útvarů lidové slovesnosti, jež se ze své podstaty mohou pojit s hudbou a pohybem, říkadel) a základní informace o hudebních nástrojích. Z jednotlivých hudebních činností jsou uplatňovány sólový zpěv i zpěv v kolektivu, hra na rytmické nástroje nebo hra na vlastní tělo a pohybové reakce na hudbu ať už ve volné formě fantazijního projevu, nebo ve formě zvládání základů jednoduchých tanců (mazurka, polka, valčík). Pro poslechové aktivity jsou využity především lidové a umělé písně, případně drobná hudební díla z oblasti klasické hudby.

Hudebními aktivitami je sledován rozvoj pracovních, komunikativních, sociálních a personálních kompetencí a kompetencí k učení a k řešení problémů, což úzce souvisí s obecným záměrem vzdělávacího programu vést žáky k samostatnosti a vybavit je nejen znalostmi, ale také dovednostmi a osobními vlastnostmi dobře uplatnitelnými v každodenním životě. Hudba a s ní spojené činnosti dle tohoto konceptu představují prostředek k rozvoji komunikačních dovedností a vztahů k lidem, budování adekvátního vztahu k sobě samému a v neposlední řadě v tomto pojetí se hudba stává prostředím, které žákům s postižením poskytuje možnost v něčem vyniknout a být úspěšný.

Naplněny jsou rovněž mezipředmětové vztahy. Nejvíce ve spojení s předměty Český jazyk, Výtvarná výchova a Tělesná výchova, což souvisí se zvýrazněním předmětu jako prostředku podpory komunikačních dovedností a podpory správného držení, těla, dýchání, postavení a motoriky mluvidel nebo orientace v prostoru a motoriky. V menší míře se uplatňuje provázání Hudební výchovy s předmětem Vlastivěda a v pátém ročníku s průřezovým tématem Mediální výchova.

Hudební výchova na II. stupni

Od šestého ročníku lze konstatovat, že v předmětu dochází k určitému posunu směrem k znalostem z dějin hudby a hudební teorie. Učivo tvoří vcelku rozsáhlý blok krátkých exkurzů do základů hudební terminologie z oblasti hudebních žánrů s časovým

rozpětím přibližně od období klasicismu až k hudbě 20. století a stručných seznámení s nejznámějšími osobnostmi evropské hudební historie (W. A. Mozart, B. Smetana, A. Dvořák).

Z vlastních hudebních aktivit dostává větší prostor hra na nástroje orffovského instrumentáře a spojení hudby s pohybem a pohybových reakcí na konkrétní změny v toku hudby. Méně je zmiňován rozvoj pěveckých dovedností, které v zásadě zůstávají na úrovni sólového nebo sborového jednohlasu.

Sledován je pochopitelně rovněž rozvoj příslušných kompetencí. V návaznosti na první stupeň jsou zmíněny kompetence komunikativní, pracovní, sociální a personální, pracovní, kompetence k učení i k řešení problémů se zcela evidentním záměrem působit na komplexní rozvoj osobnosti žáků se zdůrazněním rozvoje osobnostních a volných vlastností.

Prostřednictvím průřezových témat Multikulturní výchova, Mediální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Osobnostní a sociální výchova je předmět směřován např. k tématům tolerance a chápání a respektování kulturních odlišností.

V oblasti mezipředmětových vztahů zůstává prioritou propojení s Českým jazykem a Výtvarnou výchovou a jen jednou je avizováno propojení s předmětem Občanská výchova s odkazem na problematiku české národní hudby 19. století.

Jen okrajově zmiňuje text vzdělávacího programu hru na zobcovou sopránovou flétnu. Poprvé se objevuje až ve čtvrtém ročníku, kde je zadána hra na nástroj v rozsahu tří tónů a pak až v sedmém a v devátém ročníku. Zde je ovšem hra na flétnu zařazena spolu s hrou na rytmické nástroje do celku orientovaného na možnou terapeutickou funkci hudby a hudebních aktivit. Nicméně s ohledem na možnosti jednotlivých pedagogů i žáků se hra na flétnu objevuje ve výuce i dříve.

6.2.2 Školní vzdělávací program v základní škole speciální – díl I. vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Dle tohoto vzdělávacího programu se učí žáci se středním, těžkým a hlubokým mentálním postižením, ve většině případů v kombinaci se smyslovým postižením, vadou řeči, poruchou autistického spektra, somatickým, nebo neurologickým postižením.

Školní vzdělávací program pro základní školu speciální má žákům poskytnout kvalitní základy vzdělání, vybavit je dovednostmi využitelnými i mimo školu a potřebnými

pro zkvalitnění jejich života. Proto jsou napříč všemi vzdělávacími oblastmi zdůrazněny klíčové kompetence pracovní, sociální a komunikativní a promítají se také do přístupu k hodnocení žáků. Velmi důležitým prvkem programu je odpovídající respektování individuálních předpokladů a limitů žáků daných závažností postižení. Výuka je koncipována v souvislých blocích, což umožňuje propojení jednotlivých předmětů mezipředmětovými vztahy a adekvátní rozvoj klíčových kompetencí.

Cíle vzdělávacího programu vycházejí z výše definovaného záměru podpořit maximálním možným způsobem celoživotní, upotřebitelný a udržitelný rozvoj osobnosti žáků. Jde tedy o snahu formovat školu jako klidné a harmonické prostředí, v němž mají žáci možnost učit se verbálně i neverbálně komunikovat, vážit si sebe sama, osobnosti druhých i výsledků své a jejich práce, vytvářet si pozitivní vztah k práci a rozvíjet své schopnosti a dovednosti, formovat svůj estetický vztah ke skutečnosti a pozitivní vztah k přírodě a životnímu prostředí.

Zachováno zůstává běžné označení předmětů odpovídajících danému druhu vzdělávání. Disponibilní časová dotace je využita pro hodiny matematiky, věcného učení, řečové výchovy nebo výtvarné výchovy.

Průřezová témata jsou realizována ve formě integrace do jednotlivých předmětů a ve formě projektů jednodenních i týdenních.

Hodnocení dle tohoto vzdělávacího plánu probíhá shodně jako v případě vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání s přílohou pro lehké mentální postižení.

Hudební výchova

Časová dotace předmětu zahrnuje dvě hodiny týdně v prvním až šestém ročníku a jednu hodinu týdně v sedmém až desátém ročníku. Svou podstatou spadá do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Do předmětu je zapojena také muzikoterapie jako jeden ze skupiny Předmětů speciálněpedagogické péče. Nejsou na ni ovšem vyčleněny hodiny z disponibilní hodinové dotace. Muzikoterapie je součástí předmětu Hudební výchova s cílem doplňovat a obohacovat výuku a rozvoj žákovy osobnosti.

Předmět je ve vzdělávacím programu charakterizován zaměřením na budování pozitivního vztahu k umění, rozvoj hudebnosti a emocionálního prožívání hudby a aktivizaci vnímání hudby. Hudební a hudebněpohybové dovednosti úzce souvisí s rozvojem řeči. V Hudební výchově jsou realizována průřezová témata a tematické okruhy Osobnostní a sociální výchovy ve formě rozvoje poznávacích schopností, psychohygieny,

seberegulace a sebeorganizace, spolupráce a soutěživosti, mezilidských vztahů i komunikace, Multikulturní výchovy v oblasti uvědomování si kulturních a etnických rozdílů a podpory rozvoje lidských vztahů, Environmentální výchovy, tj. vztahu člověka k prostředí.

Rozvíjeny jsou kompetence k učení, k řešení problémů, sociální a personální, občanské i pracovní.

V rámci Hudební výchovy jsou do vzdělávacího programu zařazeny také pravidelné projekty týkající a školní akce a soutěže ve zpěvu a recitaci.

Hudební výchova na I. stupni

Školní dílčí výstupy se věnují rozvoji vokálních činností ve spojení s nácvikem správné výslovnosti slov a slovních spojení, sluchové diferenciaci a diferenciaci hudebních a nehupebních zvuků, stejně jako nácviku správného dýchání a držení těla. V oblasti instrumentálních činností jde o podporu vnímání tělesného schématu a rytmického cítění, v němž se uplatňuje hra na vlastní tělo i hra na jednoduché rytmické nástroje. V návaznosti na to je navozována a procvičována schopnost reagovat volným způsobem pohybem na hudbu, která je v dalších ročnících vystřídána pokusy o nápodobu jednoduchých pohybů při nutnosti dodržovat určitá pravidla a postupy. Poslechové činnosti slouží jako prostředek k nácviku koncentrace a zlepšení zaměřenosti pozornosti a teprve až v šestém ročníku by měly vyvrcholit návštěvou hudebního představení, koncertu.

Z uvedeného přehledu výstupů vyplývá také provázanost Hudební výchovy s dalšími předměty v rámci mezipředmětových vztahů. Zde se vzdělávací program zaměřuje především na vazby s předměty Řečová výchova a Tělesná výchova a v menší míře na Čtení, případně Věcné učení.

Hudební výchova na II. stupni

I na druhém stupni (tj. v sedmém až desátém ročníku) zůstávají v popředí zájmu postupy využívající rehabilitační a reedukační potenciál hudebních činností. Neustále se proto vzdělávacím programem prolínají výstupy zaměřené na rozvoj paměti, výslovnosti, držení těla a dýchání. Více se ovšem objevují výstupy orientované především na vlastní podstatu hudebních dovedností, tzn. rozvoj vokálních činností v přiměřeném rozsahu, reprodukce rytmických schémat hrou na tělo nebo Orffovy rytmické a melodické nástroje, zvládání jednoduchých tanečních kroků či základy hry na zobcovou flétnu. Pro poslech

hudby zůstává stěžejním cílem vzdělávacího programu rozvoj koncentrace při uplatnění jednoduchých tanečních forem využitelných dále při pohybových činnostech. V náznaku je v sedmém ročníku obsažena hudební teorie v podobě základních poznatků o hudebních nástrojích.

7 PŘÍPADOVÉ STUDIE

Případové studie byly vypracovány na základě písemného souhlasu zákonných zástupců a také se souhlasem ředitelů obou základních škol. V uvedených případových studiích byla jména žáků změněna.

7.1 Základní škola A

7.1.1 Základní škola A, I. stupeň

Případová studie - Dominik

Osobní anamnéza

Dominik se narodil 11/2002. Je v péči psychologky, logopedky i foniatry v nemocnici. Pro deprese byl hospitalizován v Opavě. Manifestačně vyhrožuje sebevraždou. Je prvním dítě v rodině z druhé gravidity (první ukončena spontánním potratem). Gravidita proběhla fyziologicky a byla ukončena spontánním porodem záhlavím v termínu. Chlapec nebyl křížen. Etiologicky sledujeme chlapce bez raných rizik, s uplatněním genetické – familiární zátěže (bratr matky). Narodil se s rozštěpem horního rtu (ve třech letech plastická úprava). Kromě toho špatně slyší na jedno ucho. První slova začal užívat od dvanáctého měsíce věku. V osmnácti měsících dokázal slova spojovat do větších celků a od tří let mluví ve větách, ovšem s častými dysgramatismy a velmi špatnou srozumitelností. V péči logopedky se nachází od 3,5 roku věku. Má klidné domácí prostředí s běžnými, nijak závažnými problémy. Nerad se učí a často jej k domácí přípravě musí dlouho přemlouvat. Navíc chodí na doučování čtení. Ze zájmů uvádí „neustálé“ vysedávání u počítače, hru se stavebnicemi nebo ježdění na in - line bruslích. Mimo vyučování navštěvuje pěvecký kroužek a kroužek zaměřený na praktické (manuální) činnosti. Jedná se o chlapce s diagnózou vývojová dysfázie, dyslálie a s rozštěpem rtu.

Rodinná anamnéza

V rodinné anamnéze můžeme vysledovat dyslexii i mentální retardaci v případě matčina bratra. Psychiatr ve svém vyjádření označuje také matku jako simplexní osobnost s podezřením na mentální retardaci.

Otec (ročník 1974), vyučený klempíř, je zdravý. Matka (ročník 1981), vyučená šička, ovšem aktuálně nemá zaměstnání. Dominik pochází ze čtyř sourozenců, z toho u dvou z nich se projevila dyslexie. Zdá se, že oba rodiče jej zanedbávají, ignorují jeho potřeby. U otce byl navíc, jak vyplývá z lékařských zpráv, zaznamenán abúzus alkoholu.

Školní anamnéza

Chlapec od tří let navštěvoval běžnou mateřskou školu a dobře se zde adaptoval. Po jednoletém odkladu školní docházky nastoupil do základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Odtud přestoupil na Základní školu A, kde opakoval první ročník. Počáteční dva roky vzdělávání v nové škole pro Dominika znamenaly znatelný posun a rozvoj dovedností i díky dobré spolupráci s matkou. V dalších letech již ovšem chlapcův vývoj spíš ustrnul. Mimo doporučení speciálně pedagogického centra absolvoval dvě hodiny individuálního doučování týdně a také hodiny individuální logopedické péče.²⁸⁷

Výsledky odborných vyšetření

- Zpráva ošetřujícími lékaři po hospitalizaci a předběžná propouštěcí zpráva, psychiatrická nemocnice (11/2015), 13 let

K hospitalizaci bylo přikročeno na návrh psychologky s diagnózou porucha aktivity a pozornosti, elektivní mutismus projevující se v zátěžových situacích, vývojová porucha řeči (dysartrie a dysfázie) a specifické vývojové poruchy učení při podprůměrném intelektu (lehká mentální retardace).

Zpráva rovněž zmiňuje nejednotnou výchovu a sporadickou denní enurézu.

Při vyšetření je Dominik správně orientován a ochotně spolupracuje, byť při zřetelné tenzi. Jeví se být bradypsychický. Odpovědi jsou stručné, ale ne mutistické. Řeč je dyslalická, místy zcela nesrozumitelná, a projevují se dysfatické obtíže. V chování nejsou přítomny psychotické projevy. Koncentraci negativně ovlivňuje hyperkinetická porucha chování v zátěžové situaci doprovázená agresivními projevy. Vývoj osobnosti probíhá nevyváženě. Intelekt se aktuálně nachází v oblasti podprůměru až lehkého mentálního postižení.

Evidentně je nadměrně fixován na matku.

²⁸⁷ Třídní učitelka paradoxně právě v této nadstandartní péči shledává důvod pro matčinu ztrátu zájmu o práci s chlapcem.

- Zpráva z neurologického vyšetření, neurologická ambulance (vydáno 10/2015), 12 let a 11 měsíců

Do školy se občas připravuje samostatně. Prospěch se pohybuje mezi druhým a třetím stupněm při dodržování doporučení z pedagogicko-psychologické poradny, respektive speciálně pedagogického centra.

Zmírnily se dřívější bolesti hlavy. Přetrvává emoční labilita akcentovaná nastupující pubertou projevující se lítostivostí a plačtivostí. Občas přechází do afektivního stavu. Řeč je výrazně dysartrická. Objevuje se mírný psychomotorický neklid, hyperaktivita a instabilita, přetrvává motorická dyskoordinace v jemné i hrubé motorice. Psychomotorický vývoj odpovídá věku.

Popsanému stavu odpovídají režimová opatření zahrnující dostatek fyzické aktivity pro vybití energie spolu s rehabilitačním cvičením pro posílení zádového svalstva, uvolnění ruky či zlepšení jemné motoriky.

- Doporučení ke vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (06/2015), 12 let a 7 měsíců

Speciálně pedagogické centrum doporučuje v přístupu k Dominikovu vzdělání:

- používat metody práce pro žáky s vývojovou dysfázií, syndromem ADHD a specifickými vývojovými poruchami učení,
- respektovat pomalé osobní tempo,
- povzbuzovat žáka,
- respektovat individuální úroveň komunikačních schopností,
- respektovat pomalé pracovní tempo s obtížemi ve výbavnosti pojmů,
- využívat doplňovací cvičení a diktáty zařazovat jen po přípravě,
- respektovat latence v řečovém projevu,
- nepožadovat dlouhý jazykový projev a zaměřit se na jeho sledovat jeho obsahovou správnost,
- zpětnou vazbou se přesvědčovat o chápání instrukcí,
- využívat doplňující a podpůrné otázky,
- názor brát jako normu při ústním zkoušení.

- Zpráva z psychiatrického vyšetření, psychiatrická ambulance (vydáno 01/2015), 12 let a 2 měsíce

Z vyšetření byly stanoveny tyto závěry: jedná se o chlapce s poruchou pozornosti a aktivity, elektivním mutismem v zátěžových situacích, vývojovou poruchou řeč –

vývojovou dysfázií, dysartrií a kombinovanými specifickými vývojovými poruchami učení.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 12/2014), 12 let a 1 měsíc

Zpráva z pozorování ve třídě

Pozorování ve třídě:

Nejprve odmítá kontakt, pak si ovšem na psycholožku zvyká.

V kolektivu vrstevníků se chová mile a ochotně s ostatními spolupracuje. Podněty založené na zrakovém vnímání plní rychleji, má potíže se čtením a psaním. Čte po slabikách s pomocí čtecího okénka. Při psaní zaměňuje slyšené souhlásky i samohlásky. Je rychle unavitelný.

Individuální vyšetření

Odpovídá s latencemi, jednoslovně nebo v krátkých větách. Řeč je dyslalická, artikulačně neobratná, místy až nesrozumitelná. Často odezírá ze rtů. Při odpovědích si pomáhá opisem i popisem myšlených slov, zaměňuje podobná slova. Ve větách se objevují dysgramatismy, špatný slovosled i chyby ve skloňování a časování. Při verbálních úkolech se objevuje neklid, ztrácí rychle pozornost a nastupuje únava. Při performačních (názorových) úkolech pracuje soustředěně a s větším zaujetím.

Výsledky ve verbální a neverbální složce jsou nevyrovnané. Výkony verbálních testů se nachází hluboko pod věkovou normou. Nejvyššího skóre dosahuje v subtestu zaměřeném na schopnost abstrakce a flexibilitu myšlenkových pochodů. Velké obtíže mu činí zadání slovních úloh (nedokáže vybrat potřebné informace a podržet je v krátkodobé paměti). Z neverbálních subtestů dosahuje nízkého skóre v úkonech vyžadujících práci s tužkou. Ostatní výkony jsou ve věkové normě, lehce nadprůměrný je v úkolech vyžadujících neverbální sociální úsudek.

Závěr

Jde o chlapce s nevyrovnanými intelektovými výkony s těžší formou vývojové dysfázie. Výkony ve verbálních složkách jsou aktuálně v pásmu hlubokého podprůměru a to i při specifickém přístupu. Při standardním přístupu by byl výsledek verbálních složek defektní. Aktuální výkony v neverbálních složkách se nachází v pásmu nižšího průměru. Globální úroveň intelektových schopností se pohybuje v pásmu nízkého podprůměru. Do chování se promítá věku neodpovídající dětskost. Při motivaci je ochotný a spolupracující.

Doporučení

Ve škole může Dominik prozatím pracovat dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. V předmětech, kde má největší potíže lze přecházet na přílohu rámcového vzdělávacího programu určenou žákům s lehkým mentálním postižením. Kromě toho je zapotřebí:

- užívat při výuce názoru a vizualizace,
- poskytovat stručná zadání a používat obvyklá slova,
- dávat na výběr ze dvou možností,
- ověřovat si porozumění,
- upřednostňovat obsahovou úroveň před formální,
- pro zápisy používat formu výpisků a bodů,
- zadávat krátké domácí úkoly,
- poukazovat na dosažené úspěchy,
- pracovat s chybou,
- chválit a poskytovat oporu.

- Zpráva z neurologického vyšetření, neurologická ambulance (vydáno 10/2014), 11 let a 11 měsíců

Examinátorka konstatuje přetrvávající psychomotorický neklid, hyperaktivitu, instabilitu a motorickou dyskoordinaci.

- Zpráva z psychiatrického vyšetření, psychiatrická ambulance (vydáno 04/2014), 11 let a 5 měsíců

Zpráva uvádí dobré vztahy se spolužáky ve škole i mimo ni. Rovněž doma je vše v pořádku až na údajně drobné neshody se sestrou. Zároveň se ale vyskytl afekt, kdy vyhrožoval vyskočením z okna a snažil se utíkat z domu. V těchto chvílích byl jen obtížně uklidnitelný.

- Odborný podklad pro speciální vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 04/2014), 11 let a 5 měsíce

Pro účely statistického vykazování diagnostikována těžká vada řeči, specificky narušený vývoj řeči (vývojová dysfázie) a cheiloschisis.

Jako podpůrné opatření je stanoveno zařazení chlapce do předmětu speciální logopedická péče v rozsahu jedné vyučovací hodiny týdně, využívání metod práce s žáky s vývojovou dysfázií, specifickými vývojovými poruchami učení a syndromem ADHD a

v neposlední řadě podpora celkového rozvoje osobnosti s důrazem na povzbuzování a respektování osobního tempa.

- Zpráva z otorinolaryngoskopického vyšetření, ambulance ORL (vydáno 03/2014), 11 let a 4 měsíce

Tempo řeči je zpomalené a řeč sama o sobě obtížně srozumitelná. Mluví v jednoduchých větách s četnými agramatismy.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 01/2014), 11 let a 2 měsíce

Školu zvládá s obtížemi. Bývá často nepozorný, v důsledku náročnosti školy dochází k dekoncentraci. Při samostatné práci vyžaduje trvalý dohled a motivace, aby činnost vůbec dokončil. Domácí příprava je zdlouhavá, protože není ochoten spolupracovat a neprojevuje o ni zájem. V soukromí se do chování promítají afekty, křik i destruktivní chování jako důsledek syndromu ADHD, ale také vzrušivých reakcí rodičů v zátěžových situacích. Není ochoten podřídit se autoritě matky.

Při vyšetření ochotně kreslí, i když kreslení nemá rád. Zná svůj věk, ale ne datum narození. Podepisuje se tiskacími písmeny. Školy se neobává. Doma se nerad učí, protože „mu to nejde“. Řeč je dyslalická, občas obtížně srozumitelná. Reaguje ochotně, ale jednoslovně. Někdy vážne porozumění. Nedovede reagovat adekvátně věku.

Zhoršené školní výsledky odpovídají snížení mentálních předpokladů do pásma výrazného podprůměru s výraznou disproporcí mezi verbální (pásmo lehkého mentálního postižení) a performační (pásmo průměru) složkou intelektu. Koncentrace pozornosti je oslabená. V rámci vyšetření se matce doporučuje konzultace v rámci pedagogicko-psychologické poradny s cílem posoudit vhodnost stávajícího vzdělávacího programu.

- Zpráva z psychiatrického vyšetření, psychiatrická ambulance (vydáno 12/2013), 11 let a 1 měsíc

Pro Dominikovo chování je charakteristický rozdíl mezi nesmělostí a podřízeností ve škole a zlobením a vztekem doma. Při vyšetření se úzkostně drží matky a nedaří se navázat verbální kontakt. Dle matky je velmi obtížné jej přimět k učení a plnění úkolů.

Projevuje se nízká tolerance k frustraci při zvýšené afektivní dráždivosti, snadno se vzteká, občas v doprovodu brachiální agresivity vůči věcem, je emočně labilní. V zátěžových situacích se projevuje sklon k mutismu.

- Zpráva z neurologického vyšetření, neurologická ambulance (vydáno 10/2013), 10 let a 11 měsíců

Psychomotorický vývoj probíhá v normě s opožděním vývoje řeči. Slabiky začal používat ve 2-3 letech, první věty ve 4 letech. To vše při poruše výslovnosti, problémy s řečovou produkcí a s porozuměním. Od tří let je v logopedické péči.

Ve škole jsou zaznamenány výrazné projevy hyperaktivity a vyrušování, poruchy koncentrace (soustředí se maximálně pár minut) a častého střídání činností. Dominik koná impulzivně v doprovodu emoční labilita a někdy agrese, náladovosti, vzteku a vzdoru. Na zátěž a tenzi odpovídá projevy úzkostné reaktivity, jako jsou okusování nehtů nebo cucání oblečení. Hrubá motorika je v normě. Při psaní nemá uvolněnou ruku ani rameno, psací potřeby drží atypicky a písmo je neúpravné. V hrubé i jemné motorice je patrná motorická dyskoordinace.

Diagnóza

- porucha pozornosti a aktivity dle MKN-10,
- ADHD syndrom smíšeného typu dle DSM-IV s dominující poruchou pozornosti a aktivity (hyperaktivita a impulzivita),
- motorická dyskoordinace v jemné (včetně orofaciální) i v hrubé motorice na terénu neoptimálně vyhraněné laterality,
- emoční labilita se sekundární anxiózní reaktivitou, v zátěži se somatickým doprovodem,
- specifické vývojové poruchy učení typu dyslexie a dysgrafie, se specifickou kombinovanou vývojovou poruchou řeči – vývojovou dysfázií.

Doporučení

- v domácí přípravě se řídit jednoduchostí, srozumitelností a důsledností (rodiče byli zaučeni),
- podporovat čtenářství (od komiksů po knihy) s ověřováním porozumění,
- učivo dělit do menších celků,
- tolerovat výkyvy ve výkonnosti,
- opakovat a poskytovat dostatek času na práci,
- při dekoncentraci umožnit oddech,
- tolerovat pohybovou neobratnost.²⁸⁸

• Odborný podklad pro speciální vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 08/2013), 10 let a 9 měsíců

²⁸⁸ Zpráva zmiňuje i vhodnost využití předmětu Hudební výchova, v opatřeních ale hudební aktivity nejsou zmíněny, jen pohybové, sportovní a aktivity spojené s grafomotorikou.

Odborný podklad doporučuje tato podpůrná opatření

- zařazení do předmětu speciálněpedagogická péče v rozsahu jedné vyučovací hodiny týdně,
- podpora všestranného rozvoje chlapcovy osobnosti,
- respektování osobního tempa,
- rozvíjení zrakového vnímání (zejména orientace na ploše, koordinace očí a ruky, fixování grafické podoby písmen)
- rozvoj sluchového vnímání (především cvičení pro rozvoj fonematické diferenciace a citu pro rytmus),
- procvičování paměti a pozornosti opakováním činností a pracovních postupů,
- cvičení pro zdokonalení hrubé i jemné motoriky a grafomotoriky,
- rozvíjení pravolevé orientace a vnímání prostoru a časových souvislostí,
- zdokonalování řeči (oromotoriky, slovní zásoby, tempa řeči, rytmu a prozodických faktorů řeči a budování větných stereotypů).

Při osvojování učiva je nutné dodržovat zásadu názornosti a multisenzoriálního vnímání. Diktáty mají být nahrazeny např. doplňovacími cvičeními. Jako vhodné se zdá být rovněž využití metod kritického myšlení. Zejména těch, které jsou vázány na vizuální vjemy (metoda pětilístku a myšlenková mapa), nebo metody umožňující spolupráci s vrstevníky.

- Propouštěcí zpráva z Foniatrické kliniky 1. LF UK a VFN v Praze (vydáno 02/2013), 10 let a 3 měsíce

Dominik si nerad kreslí. Koncentrovat se je schopen pouze krátkodobě. Nezvládá samostatné vyprávění a má mnohočetné problémy s výslovností hlásek.

Charakteristika jednotlivých složek řeči

a/ senzorická složka řeči je bez nápaditosti v konverzaci. Orientuje se i dle rozvitých vět a zvládá násobné instrukce.

b/ expresivní složku řeči ovlivňuje malý pud k mluvení a ostýchavost. Užívá krátkých vět se značně sníženou srozumitelností. Hovoří v pomalém tempu. Vzhledem k věku disponuje chudou slovní zásobou. Často svévolně mění či redukuje slova. Sémantická a asociační úroveň řeči je rovněž postižena. Sám stručně vypráví dle obrázku, ale odmítá zpívat s odkazem na paměťové problémy. Hovoří lehce monotónní melodií bez adekvátního použití prozodických faktorů řeči.

Při čtení si nevybavuje hlásky a nezvládá slova slabikovat. Je schopen napsat své jméno, ovšem příjmení zvládne až po vyhláskování. Další slova zvládá s obtížemi, neboť zaměňuje a vynechává hlásky.

Výsledky testu sluchového vnímání poukazují na normu.

Vyšetřením je stanovena diagnóza kombinovaná vývojová porucha řeči - vývojová dysfázie a dysartrie, specifické vývojové poruch učení – dysgrafie a dyslexie.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (01/2013), 10 let a 2 měsíce

Zpráva hodnotí intelektovou výkonnost jako hraniční, aktuálně se nacházející mezi podprůměrem a pásmem lehké mentální retardace. Intelektové výkony nedosahují ve většině sledovaných kritérií věkové normy. Mentální věk odvozený z verbální škály odpovídá sedmi letům, mentální věk odvozený z performační škály potom letům devíti. Rozložení rozumových předpokladů je z hlediska školní výuky nevýhodné. Výkony v jednotlivých oblastech kolísají od hlubokého podprůměru až po normu, respektive mírný nadprůměr. V hraničním pásmu se nachází všechny výkony ve verbální oblasti, velké obtíže činí zejména vyvození a vymezení podobnosti mezi jevy. Nízká úroveň se týká rovněž obecné informovanosti, elementárních početních úkonů a opakování čísel z paměti. Aktivní i pasivní slovní zásoba je omezená. K výraznému zlepšení došlo při určování dějové následnosti.

Žádný ze skóre nespadá do pásma lehké mentální retardace.

Z dalších zjištění:

- nízká úroveň sluchové analýzy (úspěšnost v testu 33%) a syntézy (úspěšnost v testu 16%),
- problémy v pravolevé orientaci (úspěšnost v testu 14%),
- nepřesné vnímání délek, chyby v reprodukci rytmických sestav (úspěšnost v testu 38%),
- zaznamenán pozitivní trend rozvoje vnímání časové a dějové posloupnosti,
- zřetelný deficit sluchové paměti,
- nízká úroveň kresebného projevu po formální i obsahové stránce.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 12/2012), 10 let a 1 měsíc

Zpráva konstatuje opoždění řečového vývoje ve složce receptivní i expresivní na organickém podkladě. Osobnostně je chlapec zvýšeně anxiózní a nezralý. Objevují se

výukové obtíže v mateřském jazyce na podkladě terénu dyslexie a dysortografie. Kvalita řeči je velmi špatná s vazbou na základní diagnózu. Reakcí chlapce na potíže jsou afektivní reakce a vzdor zmírněné medikací Ritalinem.

- Zpráva z neurologického vyšetření, neurologická ambulance (vydáno 11/2012), 10 let

Dominik si stěžuje na přetrvávající bolesti hlavy. Dle matky ve škole zlobí a nezvládá školní nároky.

Závěr z vyšetření: syndrom ADHD s projevy školního selhávání. Pro zmírnění obtíží je doporučen Ritalin.

- Zpráva z neurologického vyšetření, neurologická ambulance (vydáno 10/2012), 9 let a 11 měsíců

Stěžuje si na bolesti hlavy a břicha (po zahájení docházky do ZŠ. A tyto stavy nejprve vymizely, nyní se projevují znovu). Dominik je sice „neposedný“, ale ochotný a poslušný, s chabějším držením těla a nejasnou lateralitou. V řeči se projevuje hrubá dyslalie, jejímž vlivem jsou srozumitelně vyslovována jen základní slova.

Závěr z vyšetření: syndrom ADHD.

- Zpráva z logopedického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 08/2012), 9 let a 9 měsíců

Vyšetření bylo zaměřeno na posouzení jednotlivých jazykových rovin.

Pragmatická jazyková rovina

Dominik zpočátku odmítá komunikovat. Teprve s postupem času se pozvolna zapojuje do rozhovoru. Odpovídá stručně a adekvátně. Posléze ochotně plní úkoly. Instrukcím rozumí. Zaměřuje pravou a levou stranu. Závěr: adaptační obtíže v souvislosti s poruchou komunikačních schopností.

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina

Chlapec hovoří v krátkých větách. V takových si dokáže sám opravit slovosled. V delších větách to nezvládne. Chybuje v některých mluvnických kategoriích (např. chybně používá číslo podstatných jmen a zájmen). Většinou vynechává tvary slovesa být. Bezchybně zvládá přechylování. Závěr: oslabený jazykový cit, nevyrovnané výkony.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina

Jazykový projev je markantně ovlivněn malou slovní zásobou a sníženou mluvní pohotovostí. Pro vybavení antonym a synonym potřebuje delší čas, případně i nápovědu. Závěr: menší slovní zásoba, latence ve výbavnosti pojmů.

Foneticko-fonologická jazyková rovina

V porovnání s dřívějším vyšetřením stále přetrvává porucha měkčení, těžkopádná výslovnost L, artikulačně nezafixované K a G. Konsonantu R Dominik nahrazuje hláskami J, nebo L. Hlásku Ř zaměňuje za sykavku. Napraven není ani sigmatismus ostrých a tupých sykavek (vyvozeno je pouze Č). Ve zkoušce verbální dyspraxie nesplňuje normy pro 5 let. Závěr: porucha výslovnosti, oslabení fonemického sluchu.

Při čtení zaměňuje písmena a komolí slova. Čte bez porozumění a má k této aktivitě celkovou nechuť.

Diagnóza: specificky narušený vývoj řeči (vývojová dysfázie), cheiloschisis.

Závěr z vyšetření: Jedná se o chlapce s oslabením ve všech jazykových rovinách, obtížně srozumitelnou řečí, nízkou verbální pohotovostí, s potížemi ve čtení negativně ovlivňujícími sebevědomí. V malém kolektivu se cítí spokojený, má důvěru k učitelce, nevyhýbá se komunikaci.

- Zpráva z otorinolaryngologického vyšetření, ORL ambulance (vydáno 03/2012), 9 let a 4 měsíce

Řeč je velmi obtížně srozumitelná. Vyjadřuje se jednoduchými větami s dysgramatismy. Psychomotorické tempo je pomalé.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 02/2012), 9 let a 3 měsíce

Psychický vývoj probíhá v pásmu výrazného podprůměru s poklesem verbálního myšlení směrem k hranici defektu. Školní výkony negativně ovlivňují dyslektické obtíže. Osobnost je strukturována směrem k mladšímu věku (v souladu s tělesnou konstitucí). Aktuálně se řeší separační problémy v návaznosti na problémy s komunikací.

- Zpráva z neurologického vyšetření, neurologická ambulance (vydáno 08/2011), 8 let a 9 měsíců

Examinátorka ve zprávě popisuje vadné držení těla a celkovou nezralost nervové soustavy. Doporučuje pravidelné denní cvičení a ve škole zařazení do rehabilitační tělesné výchovy.

- Zpráva z otorinolaryngologického vyšetření, ORL ambulance (vydáno 08/2011), 8 let a 9 měsíců.

Vyšetření Dominik podstoupil z důvodu přestupu na Základní školu A, a tedy i před opakováním prvního ročníku.

Lékařka uvádí chlapcovu nechuť hovořit a latence v řečovém projevu. Řeč je navíc velmi obtížně srozumitelná a ovlivněná častými dysgramatismy. Pokynům ale rozumí. Dle matky se objevují opět časté epistaxe.

Vřazení do speciálního vzdělávání je doporučeno.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 04/2011), 8 let a 5 měsíců

V péči psycholožky je Dominik kvůli vývojové dysfázii a nerovnoměrnému psychickému vývoji s vyšším výkonem v nonverbální složce a terénu ADHD. Obtížně komunikuje, řeč je na hranici srozumitelnosti. V zátěžové situaci zcela odmítá mluvit. Do školy chodí nerad a nezvládá školní nároky. Celkově je psychický vývoj označen jako hraniční.

- Zpráva z psychiatrického vyšetření, psychiatrická ambulance (vydáno 10/2010), 7 let a 11 měsíců

Psychiatr chlapce sleduje od dubna 2008 s diagnózou opožděného vývoje řeči expresivní i receptivní na orgánovém podkladu vývojové vady.

Při tomto vyšetření uvádí dobrou spolupráci a absenci výchovných problémů. Intelektový vývoj je nerovnoměrný s nonverbální složkou v normě. Dle dalších kontrolních vyšetření byla zachycena vývojová dysfázie expresivní i receptivní a psychický vývoj zpožděný do pásma výrazného podprůměru.

Při nástupu do první třídy je popsán jako motivovaný s dobrou sociabilitou. Školní příprava trvá cca půl hodiny, není tedy přetěžován. Adaptace na školu probíhá bez problémů, avšak s perspektivou rizika výukových problémů.

Psychický vývoj se pohybuje v pásmu výrazného podprůměru s akcentem v kresbě a se signalizovanými dyskalkulickými obtížemi.

Zlepšila se receptivní složka řeči. Expresivní projev je spontánní, na hranici srozumitelnosti, ale obsahově zlepšený.

- Zpráva ze speciálně pedagogického centra (vydáno 03/2010), 7 let a 4 měsíce

Pragmatická jazyková rovina neodpovídá věku. Obtížně navazuje kontakty. Zpočátku je plačtivý a negativistický. Sociální normy jsou vyvozeny, ovšem nezafixovány. Dominik se snaží, po zácviku a vhodné motivaci spolupracuje. Pracuje v přiměřeném pracovním tempu.

Komunikuje na úrovni slov. Pravolevá orientace už je rozvinutá, časoprostorová orientace se zatím upevňuje.

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina není adekvátní věku. Chlapec nerozumí zadání, neužívá všechny slovní druhy, nezvládá mluvnické kategorie či přechylování a má malou slovní zásobu.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina není plně rozvinuta. Pasivní slovní zásoba odpovídá věkovým předpokladům, ale aktivní slovní zásoba je opožděná. Vyprávění a popis zvládá s návodnými otázkami a s pomocí obrázku utvoří i větu. Řeč ovlivňují latence ve vybavování pojmů. Instrukcím rozumí, jednoduchým okamžitě.

Foneticko-fonologická jazyková rovina rovněž není plně rozvinuta. Výslovnost je dyslalická až tetická. Zvládá roztleskání na slabiky, ale neurčí počet slabik ve slově. Zvládá rytmitizaci i diferenciaci neřečových zvuků. Neidentifikuje hlásky, nemá rozvinutý fonemický sluch.

Závěr: cheiloschisis, nedostatečně rozvinutý fonemický sluch, těžce opožděný vývoj řeči.

- Zpráva z odborného vyšetření školní zralosti, pedagogicko-psychologická poradna (vydáno 03/2009), 6 let a 4 měsíce

Při vyšetření je zaznamenána obtížně srozumitelná řeč, zvýšená senzitivita a horší adaptabilita. Zároveň zpráva upozorňuje na celkové nezvládání předškolních činností.

Vyšetřující psycholožka popisuje aktuální stav: Dominik nezvládá odloučení od matky, a proto vyšetření absolvuje v její společnosti. Zpočátku odmítá spolupracovat, ochota plnit zadané úkoly se dostavuje postupně a chlapec začíná být vstřícný a ochotně a vytrvale pracuje. Po zácvičku to zvládá i samostatně.

Pracovní tempo je velmi pomalé. Projevuje se výrazný motorický neklid. Řeč dítěte je nesrozumitelná a artikulačně neobratná (zaměňuje hlásky, odpovídá jednoslovně, netvoří věty). Zdá se ale, že pokynům rozumí. Ve zkoušce verbálního myšlení dosahuje hluboce podprůměrného výsledku – disponuje malou slovní zásobou, často nerozumí pojmům, jen s obtížemi zvládá operace s pojmy (při hledání analogií, rozdílů) a schází mu adekvátní sociální porozumění problémovým situacím.

Verbálně akustická paměť je oslabena. Schopnost sluchové percepce, sluchové analýzy a diferenciacie jsou zatím nevyzrálé. Orientační vyšetření poukazuje na pravostrannou nesouhlasnou lateralitu. Test reverzní tendence ve zrakovém vnímání zůstává nedokončen, neboť nerozpozná odlišné tvary.

Výsledek kresebné zkoušky školní zralosti vykazuje podprůměrný výsledek. Kresba lidské postavy se nachází na úrovni hlavonožce.

Závěr: vyšetření odhaluje závažné nedostatky ve všech oblastech. Doporučen je jednoletý odklad povinné školní docházky. Rodiče jsou upozorněni na nejistou perspektivu zvládání nároků běžné třídy základní školy.

Doporučení pro další práci s dítětem jsou zaměřeny na oblast:

- zrakové a sluchové percepce (návlek diferenciací a analýzy, rytmizování řeči, skládání puzzle spojené rozlišování tvarů, rozlišování zrcadlově obrácených tvarů, rozlišování pravé – levé strany na vlastním těle, v prostoru a na ploše),
- řeči formou tzv. gymnastiky mluvidel,
- myšlení prostřednictvím třídění předmětů dle barev, tvarů apod.,
- pracovně – volní včetně cvičení soustředění a výdrže,
- jemné motoriky a grafomotorické obratnosti,
- početních představ.

• Logopedická zpráva, logopedická ambulance (vydáno 03/2009), 6 let a 4 měsíce

Pasivní i aktivní slovní zásoba je chudá. Aktivní řeč lze charakterizovat jako obtížně srozumitelnou a palatolalickou. Úroveň řeči negativně ovlivňují agramatismy a také nesprávná dechová ekonomie, dýchá ústy. Hovoří přiměřeným tempem. Postupně se zlepšuje doba koncentrace (nyní udrží pozornost v rozsahu až 20 minut).

Oslabené jsou sluchové vnímání, fonemický sluch, sluchová paměť i pozornost. Není schopen přesně dodržet rytmický model. Motorika mluvidel je oslabená. Nezvládá výslovnost diftongů, sykavek i dalších hlásek.

Nepříznivý vliv na chlapcovy schopnosti má také nedostatečná domácí příprava.

Výuka hudební výchovy

Pěvecké aktivity Dominikovi silně narušuje několik vlivů. Ve spolupráci se speciální pedagožkou – logopedkou jsme pozorovali závažnou poruchu výslovnosti, dysfázii a také špatný výdechový proud ztěžující řečový a v tomto případě rovněž pěvecký projev. Chlapcův hlas prochází počáteční fází mutace, a tak vzhledem k dalším obtížím je z pěveckých aktivit v hodinách hudební výchovy vyřazen.

V nedávné době, kdy ještě bylo možno po něm zpěv vyžadovat, docházel po tři roky do hudebního kroužku a účastnil se i společných vystoupení na veřejnosti. Sám sice uvádí, že rád zpívá, nicméně jeho účast byla spíše symbolická. Už jen z toho důvodu, že jeho schopnosti zpracovat text písní jsou velmi chabé. Ani po opakovaném zácvičku není schopen zapamatovat si texty písní a zároveň díky sociálně neúnosné úrovni čtenářských dovedností nedokáže zpívat s oporou tištěných materiálů (plete si mj. i vokály). Vlastní zpěv je omezen značně nepřesnou intonací, v současnosti samozřejmě také nastupující mutací, malým rozsahem hlasu a také nedostačujícím zvládnutím melodické i rytmické složky písní. V normě není ani samotná výslovnost. Mluvní i pěvecký projev jsou velmi obtížně srozumitelné.

Obdobně problematická je i hra na nástroje. Dominik ji zvládá jen velmi omezeně. Neodmítá se sice těchto účastnit, nicméně ani po vysvětlení a nácviku není s to zvládnout byť ta nejjednodušší zadání. Rytmicky i tempově vypadává ze zadaného schématu a tuto situaci neřeší ani možnost řídit se vzorem učitele, nebo někoho ze spolužáků. Z pohledu diagnostického můžeme konstatovat, že uvedené skutečnosti se nezdají být zaviněny pohybovou dyskoordinací nebo dyspraxií a souvisí spíše s diagnózou dysfázie.

V rámci třídy zvládají spolužáci hru na flétnu v rozsahu $c_1 - e_2$, ale Dominik sám na flétnu nehraje.

Naopak jako jediný ze šesti chlapců ve třídě se s oblibou věnuje pohybovým aktivitám. Rytmus pohybů zvládá jak při elementárních tanečních krocích, tak při volnějších pohybových reakcích na hudbu. Velmi dobře umí napodobovat pohybové vzory. Výrazným motivačním faktorem je v tomto případě zřejmě možnost zažít úspěch a předvést se před ostatními.

K poslechovým aktivitám (poslechové ukázky představují nejznámější díla z oblasti klasické hudby a lidové i umělé písně) přistupuje sice bez jakéhokoliv náznaku odmítání nebo nechuti, ovšem nelze vypozařovat ani výraznější zaujetí hudbou, nebo konkrétní hudební preference. Evidentní je při poslechu kolísavá pozornost projevující se v následných obtížích s vypracováváním doprovodných úkolů. Již jen samotné verbální vyjádření se k hudební ukázce znemožňují nedostačující vyjadřovací schopnosti – Dominik např. nedisponuje dostačující slovní zásobou, nepoužívá fantazii a obtíže mu činí rovněž konkrétní vyjadřování. Zvládá popsání jen naprosto elementárních kvalit.

Případová studie - Anna

Osobní anamnéza

Jedná se o dívku narozenou 04/2005. V poradenské péči je od druhého ročníku pro výukové potíže charakterizované jako dyslexie vázaná na aktuální zátěž, dysgrafické znaky v písemném projevu a zvýšená chybovost. Specifické vývojové poruchy učení byly potvrzeny při vyšetření z roku 2014. Poněkud paradoxně ráda čte.

Rodinná anamnéza

Dívka pochází z úplné rodiny a má jednoho sourozence. Ze zpráv nevyplývá žádná další zdravotní komplikace podstatná pro diagnózu specifické vývojové poruchy učení.

Školní anamnéza

Do Základní školy A byla Anna vřazena na základě diagnózy specifické vývojové poruchy učení. Navštěvuje pedagogicko-psychologickou poradnu, kde je v péči psychologky a speciální pedagožky. Zmíněnou školu navštěvuje od poloviny čtvrtého ročníku a v souvislosti se změnou školy je uváděno zmírnění výukových obtíží (zřejmě vlivem odbourání stresových situací vázaných na výuku) a pravděpodobně díky pečlivé domácí přípravě také poklesl počet chyb v písemném projevu.

Výsledky odborných vyšetření

- Zpráva z vyšetření, pedagogicko-psychologická poradna (vydáno 03/2016), 10 let a 10 měsíců

Anna je empatická a ochotná a dobře navazuje kontakty s vrstevníky i s dospělými. Dle vyšetření školní psychologky z 01/2016 se úroveň intelektových schopností rozvíjí v pásmu průměru.

Ze speciálněpedagogického vyšetření vyplývá, že jde o vstřícnou, spolupracující a ochotnou dívku pracující v pomalejším tempu. V písemném projevu se objevují charakteristické specifické chyby (záměny písmen, vynechávání diakritických znamének a ojediněle i písmen). Chyby po sobě ovšem dokáže opravit. Diagnostický diktát

zaznamenává průměrnou chybovost (zejména vynechávání diakritických znamének a záměny písmen). Ve čtení se objevuje tzv. dvojí čtení a odhadování některých slov. Čtenářské tempo je výrazně podprůměrné. Přečtené dokáže samostatně reprodukovat a má rovněž představu o dějových souvislostech.

Psací potřeby drží v levé ruce (pevněji a s odklonem).

Snížený výkon se projevuje ve vizuomotorické koordinaci při zlepšeném zrakovém rozlišování. Na dobré úrovni je rovněž sluchové rozlišování a sluchová analýza slov. Při sluchové syntéze se projevují obtíže s víceslabičnými slovy.

- Odborný posudek, pedagogicko-psychologická poradna (vydáno 04/2014), 9 let

V posudku je jako nejvýhodnější určena speciální forma vzdělávání formou individuální integrace spolu s vypracováním individuálního vzdělávacího plánu.

Další doporučení:

- poskytnout dívce speciálněpedagogickou péči mimo vyučovací hodiny v rozsahu jedné hodiny týdně,
- podporovat rozvoj techniky čtení formou cvičení postřehování víceslabičných slov,
- trénovat cit pro slovní rytmus,
- procvičovat zrakové vnímání (zejména zrakovou diferenciaci,
- s pomocí uvolňovacích cvičení rozvíjet grafomotoriku.

Spolu s těmito podpůrnými opatřeními je zapotřebí respektovat také tyto zásady a způsoby hodnocení:

- ve všech předmětech je nutné tolerovat pomalejší tempo čtení a poskytovat dívce dostatek času na kontrolu a případnou opravu chyb,
- tolerovat sníženou kvalitu grafického projevu v psaní i při rýsování,
- při hodnocení písemného projevu zohledňovat specifické dysortografické chyby i chyby, jež jsou důsledkem psaní levou rukou, což samo o sobě ztěžuje okamžitou zpětnou kontrolu,
- preferovat ústní ověřování znalostí a zároveň upravit rozsah písemných zadání.

- Odborný posudek, pedagogicko-psychologická poradna (vydáno 03/2013), 7 let a 11 měsíců

Posudek vychází z diagnózy specifických vývojových poruch učení – dyslexie doprovázené výrazným deficitem čtenářského tempa v kontrastu s úrovní dívčina nadání.

Z uvedené skutečnosti vyplývá potřeba dalšího vzdělávání ve formě individuální integrace a potřeba vypracování individuálního vzdělávacího plánu.

Doporučuje se rovněž zařazení hodin nápravy specifických vývojových poruch učení mimo vlastní vyučování v rozsahu jedné hodiny týdně. Účelem reedukace je snaha odstranit tzv. dvojí čtení čtením v duetu nebo s pomocí čtecího okénka, rozvoj schopnosti číst s porozuměním, tréninky slovního citu pro rytmus slov, fixace tvarově podobných grafémů, cvičení sluchové diferenciaci a grafomotorická cvičení potřebná pro uvolnění ruky při psaní.

Pro svou práci Anna mít dostatek času (zejména na čtení, jež je velmi pomalé, a na zpětnou kontrolu). Přibližně o jednu třetinu je zapotřebí snížit rozsah pravopisných cvičení a diktátů a doplnit možnosti testování o doplňovací cvičení. Pro výuku matematiky se jako velmi žádoucí doporučuje využití předtištěných příkladů, kde stačí jen dopisovat výsledky. Poslední doporučení připomíná toleranci při posuzování chyb jako důsledku psaní levou rukou.

- Zpráva z vyšetření, pedagogicko-psychologická poradna (vydáno 03/2013), 7 let a 11 měsíců

Vyšetření se uskutečnilo na žádost rodičů a školy, kam v té době Anna docházela. Jako hlavní důvod dokument uvádí výukové problémy.

Třídní učitelka zmiňuje v zprávě pomalé pracovní tempo v hodinách českého jazyka, slabikování slov a neschopnost spojování slov do vět. Dívka píše levou rukou, ve velmi pomalém, zaměňuje a vynechává písmena i slova a vynechává diakritiku. Úroveň práce (nejen) v matematice negativně ovlivňuje slabší logický úsudek.

Časově limitovanou práci nezvládá dokončit. Přitom je většinou cílevědomě aktivní, svědomitá, ukázněná a klidná. Při překonávání překážek se projevuje dívčina vytrvalost a rozvážnost reakcí.

V kontaktu s vrstevníky je taktní, ohleduplná, ochotná a skromná. Spolužáci ji ochotně přijímají. Přípravuje se pravidelně, přiměřeně dlouho a pod dohledem rodičů. Hraje na akordeon.

Průběh psychologického vyšetření

Při prvním kontaktu působí mile, přátelsky a mírně ostýchavě. Psací potřeby drží v levé ruce. Ochotně spolupracuje a plní úkoly. Pracuje pomalým tempem, místy se zamyslí nad asociacemi spojenými se zážitky a bohatou fantazií a je potřeba ji k další práci

povzbudit. Při upozornění není schopna zrychlení, i nadále pracuje svým tempem. Práci dlouho promýšlí a zpětně kontroluje.

Aktuálně úroveň intelektových schopností se pohybuje v horní hranici pásma průměru a nadprůměru.

Míra informovanosti, zvědavost a schopnost učit se se nachází v dolní části pásma průměru. Nadprůměrný výkon podala ve slovním logickém úsudku (schopnost základní abstrakce, zobecnění) a také v sociálním úsudku (schopnost pochopit realitu a adekvátně na ni reagovat). Praktický početní úsudek je rozložen ve střední části průměru.

Obsahová úroveň řeči, slovní zásoba a jazykové schopnosti lze ohodnotit pásmem horní poloviny průměru. Na dolní hranici průměru je úroveň krátkodobé mechanické paměti sluchové. V neverbální části podala nadprůměrný výkon v oblasti, která zjišťuje zralost a kvalitu zrakového vnímání a krátkodobou (zrakovou) mechanickou paměť. Na horní části průměru je aktuálně vizuomotorická koordinace a neverbální logické myšlení, analýza, syntéza, orientace v prostoru a prostorová představivost. V horní části průměru se nachází názorný praktický úsudek, stejně jako schopnost koncipovat celek z jednotlivostí.

Průběh speciálněpedagogického vyšetření

Dívka čte dvojím čtením. V porovnání s úrovní nadání je čtenářské tempo velmi pomalé - podprůměrné. Vzhledem ke krátkému rozsahu přečteného je úroveň porozumění hůře hodnotitelná. Text reprodukuje, na otázky odpovídá jednoslovně, ale vcelku správně.

Je levačka. Tužku drží s mírným odklonem, ruku nemá zcela uvolněnou. Tlak na podložku není zcela rovnoměrný. Hůře udržuje stejnou velikost jednotlivých grafémů. Při toleranci pomalého psaní v přepisu je zaznamenána průměrná chybovost. V diktátu si některé chyby sama najde a opraví, avšak oprava jí zabere příliš mnoho času.

Úspěšně absolvovala zkoušky receptivní řeči (sluchové rozlišování, sluchová analýza a syntéza slov). Úroveň řeči zhoršují sykavkové asimilace a měkčení. Snížený výkon podala ve zkoušce audiomotorické koordinace při percepci rytmické sestavy. Jako mírně oslabená se jeví rovněž vizuomotorická koordinace. Na dobré úrovni je zrakové vnímání a rozlišování.

Závěry z vyšetření:

- aktuální rozvoj intelektových schopností se nachází v pásmu horní hranice průměru a nadprůměru,

- vzhledem k pomalému psychomotorickému tempu se doporučuj hodnotit pouze to, co dívka stihne vypracovat,
- kvalita výkonu má přednost nad rychlostí zpracování,
- Annu je zapotřebí vlídně povzbuzovat a oceňovat její úspěchy,
- učení novému vyžaduje využití podpory zrakových vjemů a podnětů (názorné pomůcky, obrázky, barevné zvýraznění).

Vyšetření stanovuje diagnózu specifických vývojových poruch učení (dyslexie) v zátěži doprovázenou dysgrafickými obtížemi a zvýšenou chybovostí.

Výuka hudební výchovy

Dobu po přestupu na ZŠ A doprovázela zřetelná nejistota a nervozita jako důsledek předešlého školního prostředí, ve kterém nezvládala tempo a nároky výuky. Postupně se ovšem zklidnila a zařadila se třídního kolektivu. V současnosti vše zvládá bez obtíží a ukazuje se, že se jedná o velmi šikovnou dívku.

Požadavky kladené na žáky v předmětu Hudební výchova plní na výborné úrovni. Své hudební nadání rozvíjí také při hře na akordeon, které se věnuje posledních pět let v základní umělecké škole a dle vlastních slov ji hra na nástroj baví a Hudební výchovu doslova miluje.

Zmíněný pozitivní vztah k hudebním činnostem i k výuce předmětu se projevuje napříč celým spektrem činností v Hudební výchově. Zpívá jasným a čistým hlasem. Přesně intonuje, a tak bez problémů zvládá předkládané písně také na úrovni přesné reprodukce melodické linky včetně její rytmické složky.

Obdobně kladně můžeme zhodnotit také dívčinu hru na rytmické nástroje. V třídním kolektivu jednoznačně patří nejzdatnějším instrumentalistům. Plynule a pohotově se orientuje v notovém zápisu a její hra je přesná i v náročnějším schématu. Pouze výjimečně potřebuje ke hře doplňující instrukce nebo přímou pomoc vyučující. Velmi často jde ostatním příkladem a pomáhá tak zpřesnit a vylepšit i jejich hru.

Nyní – v pátém ročníku – hrají všichni její spolužáci s jedinou výjimkou na flétnu. Hře se v rámci výuky Hudební výchovy věnují od prvního ročníku a zvládají hru v rozsahu c_1 až c_2 chromaticky a dále pak po g_2 . Anna ovšem na flétnu nehraje, byť dispozice k tomu bezesporu má a můžeme předpokládat, že příchod do třídy ve čtvrtém ročníku by zajisté v tomto ohledu nepředstavoval žádnou překážku. Aby se zapojila do hry na flétnu, si

ovšem nepřála její matka z důvodu údajné možné komplikace ve vztahu ke hře na akordeon.

Hudební nadání se projevuje také při pohybových aktivitách. Anna je schopná drobných pohybových improvizací, ale také se dokáže snadno naučit krátké pohybové sestavy. Tímto způsobem zvládne propojit pohyb s hudbou lidovou i moderní. Na hudbu reaguje rytmicky velmi přesně a velmi přiléhavě dokáže pohyby zachytit charakter hudebních ukázek.

V poslechu hudby Anna do jisté míry úročí zkušenosti a dovednosti nabyté při docházce do základní umělecké školy. Na poslechové ukázky se umí dobře koncentrovat, orientuje se v hudebních nástrojích a také v základních hudebněteoretických pojmech. Obtíže jí činí situace, kdy má formulovat své názory a dojmy pramenící z poslechu. V těchto chvílích evidentně naráží na nedostatky pramenící z menší slovní zásoby.

Případová studie - Ondřej

Osobní anamnéza

Ondřej se narodil 01/2005. Je v péči psychologické ordinace, psychiatrické ordinace a logopedky.

Rodinná anamnéza

Otec (ročník 1976) pracuje jako osoba samostatně výdělečně činná v oboru informačních technologií. Matka (ročník 1977) je v tuto chvíli v domácnosti.

Školní anamnéza

Ondřej navštěvoval mateřskou školu zaměřenou na práci s dětmi s očním postižením. Školní docházku plní od počátku v Základní škole A. Především v prvním a druhém ročníku doprovázely školní docházku značné potíže. Chlapcovo chování a reakce na napomenutí i pochvaly byly zcela nepředvídatelné se záchvaty vzteku a pláče, útěky z místnosti a ničení věcí. Zklidnění situace a postupné mizení popsanych skutečností přišlo v průběhu třetího ročníku.

Výsledky odborných vyšetření

- Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické centrum (vydáno 03/2016), 11 let a 2 měsíce

Oproti minulému doporučení je stanoven pedagogický asistent. Dokument ale neuvádí potřebu sníženého počtu žáků ve třídě. Doporučení vychází z tezí obsažených v Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami z dubna 2013.

- Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické centrum (vydáno 05/2015), 10 let a 4 měsíce

Jako nejvýhodnější formu vzdělávání stanovuje speciálně pedagogické centrum formu individuální integrace doplněnou o vypracování individuálního vzdělávacího programu. Z hlediska metodologického zdůrazňuje potřebu využívat metodiku práce s dětmi s diagnózou vývojové dysfázie a metodu strukturovaného učení. V dalších bodech se doporučení shoduje s Doporučením ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami z dubna 2013.

- Odborný podklad pro speciální vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 04/2014), 9 let a 3 měsíce

Podklad škole ukládá vypracování individuálního vzdělávacího plánu zohledňující metodu strukturovaného učení a metodiku práce s dětmi s vývojovou dysfázií.

- Odborný podklad pro speciální vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 04/2013), 8 let a 3 měsíce

Stanovená podpůrná opatření: vypracování individuálního vzdělávacího plánu, využití metodiky práce s dětmi s expresivní poruchou řeči a přidělení pedagogického asistenta.

V dokumentu jsou rovněž zmíněna následující doporučení, na nichž by měl mít svůj podíl i asistent pedagoga:

- nácvik sociálních a komunikačních dovedností (nácvik náhradního komunikačního systému),
- budování sebeobslužných činností,
- nácvik zvládání denního režimu a orientace v prostoru,
- vizualizovaný denní režim,
- rozvoj smyslového vnímání a kognitivních dovedností,

- práce s počítačem,
- možnost uchýlit se k individuálním činnostem v tzv. „klidové místnosti“,
- podpora a pomoc s vytvářením vztahů k vrstevníkům,
- dohled nad organizací volného času,
- pomoc se zvládáním organizační stránky učení.

- Rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky (vydáno 01/2012), 7 let

Žádost o odklad zahájení povinné školní docházky vzešla ze žádosti zákonných zástupců a z doporučení školského poradenského zařízení. Odklad byl Ondřeji udělen z důvodu „dočasné školní nezralosti“.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 01/2012), 7 let

Vyšetřující psycholog se Ondřej jeví jako spontánní, vstupující do situace vyšetření bez ostychu. Na výzvu dospělé osoby podá při pozdravu ruku a podívá se do očí. Následně poruší osobní vzdálenost tím, že přistoupí do maximální blízkosti (obdobně se chová i k vrstevníkům). Respektuje pokyny rodičů k pozdravu, ke korekci osobní vzdálenosti i přiměřenému sociálnímu kontaktu.

Echolalicky se zaměřuje na oblíbenou činnost a trvá na jejím dokončení. Rovněž ve verbální komunikaci se opakovaně objevují echolalie a verbální stereotypie. Výkony při vyšetření i úroveň hry odpovídají mentálnímu věku 4-4,6 roku. Projevuje zájem o grafomotorickou činnost. Porucha autistického spektra narušuje oblast sociální, oblast komunikace a běžnou každodenní orientaci.

Výstupem z vyšetření je doporučení pedagogického asistenta, potřeba individuálního vzdělávacího plánu a v době adaptace na školní prostředí i celkově nižší nároky.

- Zpráva z kontrolního speciálněpedagogického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 11/2011), 6 let a 10 měsíců

Ondřeji je diagnostikován středně funkční atypický autismus a expresivní porucha řeči.

Záznam z vyšetření konstatuje chlapcovu pečlivost, svědomitost a snahu dokončit zadanou práci. V úrovni spolupráce ale dochází k výkyvům ve chvíli, kdy zrovna nemá žádný úkol, nebo se zadává úkol nový. Při plnění úkolu, jež jej zajímá, se projevuje jeho vytrvalost a schopnost být dlouhodobě pozorný a koncentrovaný. Zadání, která pro Ondřeje nejsou atraktivní a nezajímají jej, doprovází pozornost krátkodobá.

Ve vztahu k lidem není bázlivý, ovšem uhýbá před kontaktem. Je tvrdohlavý a problematicky, s nervozitou a pláčem, přijímá změny. Má tendenci vše komentovat. Motivací je pochvala, nebo možnost věnovat se oblíbené činnosti (aktuálně rád maluje a hovoří o motýlech). Svým tématům se věnuje ulpívavě.

Počítá s mnoha chybami. Často i díky tomu, že ulpívá na svých postupech, i když nevedou k úspěchu.

Úroveň jemné motoriky:

Koordinace oko ruka je dobrá. Dané předměty pojmenuje i podá. Určí rozdíl mezi malým a velkým. Omalovánku vybarví dle svého, opět nerespektuje rady. Kaleidoskop přikládá k pravému oku.

Úroveň grafomotoriky:

Napodobí čáru, hůlková písmena i základní geometrické tvary. Dle vzoru se podepíše. Při vyšetření odmítá nakreslit figuru.

Úroveň napodobování:

Napodobí hru s předměty a činnosti zvukových předmětů – zvoní i píská, ale bez opakování počtu. Na prstech ukáže správně 6 let. Snaží se postupně napodobit dotek palcem prstů téže ruky.

Úroveň verbálních schopností:

Spontánně se projevuje větou, ale je narušena výslovnost. Ihned reaguje na pokyny týkající se chyb ve výslovnosti. Obrázek v knize pojmenuje slovem i frází. Špatně používá slovesné tvary. Zvládne expresivní identifikaci tvarů, barev, zvířat, předmětů, velikostí. Dle matky se lehce učí básničky či celé statě o motýlech, kteří aktuálně představují jeho oblíbené téma. Nutno pokračovat v logopedické intervenci.

Úroveň poznávacích schopností:

Ukáže a pojmenuje části těla na sobě i na loutce. Mechanicky počítá do sedmi, ale příslušnou číslici neukáže správně. Číslice 1-10 pečlivě srovná do řady, v jejich pořadí ale chybí, protože jej více zajímá materiál, z něž jsou vyrobeny. Obdobně chybí i v práci s písmeny.

Úroveň vnímání:

Zvládá všechny úkoly v této oblasti. Sluchové i zrakové vnímání je v normě. Naváže oční kontakt. Potřebuje být předem upozorněn na nadcházející změny. V normě se také nachází schopnost navázat kontakt v kolektivu vrstevníků. Rozsah pozornosti kolísá

v závislosti na oblíbenosti či neoblíbenosti určité činnosti. Spolupracuje dobře, ale je zapotřebí střídat činnosti, neboť při pocitu stereotypu má tendenci od činnosti odejít.

Úroveň sebeobslužných činností:

Běžné činnosti zvládá samostatně, byť je zapotřebí mu napovídat při oblékání a při hygienických úkonech.

Úroveň sociální interakce:

Přizpůsobí své chování sociálnímu kontextu s dohledem dospělého. Nerozumí sociálním signálům. Má snahu prosazovat svá témata a své oblíbené činnosti.

Celkově lze konstatovat, že podává nerovnoměrné výkony odpovídající mentálnímu věku 3,6-4 roky.

- Zpráva z psychiatrického vyšetření psychiatrická ambulance (vydáno 11/2011), 6 let a 10 měsíců

Vyšetřující psychiatr konstatuje upravující se hyperaktivitu (Ondřej je medikován přípravkem Strattera) – posedí na místě, dokončuje činnosti a lépe spolupracuje. Není tak roztěkaný, udrží koncentraci.

Více a lépe také komunikuje s okolím. I tak je ale zaznamenána přílišná snaha prosazovat svá pravidla ve hrách, což vede ke konfliktům a ke vzteku. Umí ale také poslechnout. Ve vzteku je schopen naznačit agresi, ale nakonec nezaútočí. Není nadměrně úzkostný, ani podrážděný. Mezi vrstevníky přetrvávají problémy v sociální komunikaci z důvodu nerespektování hranic a neverbálních signálů v komunikaci.

Nadále lpí na svých oblíbených tématech zvířat, knížek a encyklopedií.

Závěry z vyšetření: syndrom ADHD je výrazně upraven na úroveň lehké hyperaktivity. Redukovaná je rovněž impulzivita, podařilo se korigovat dříve výraznou agresivitu. Sociabilita zůstává narušena díky nedostatkům v sociální komunikaci. Ondřej je sociálně aktivnější, ale stále značně neobratný. Navazuje vizuální kontakt při přetrvávajícím pohledu úkosem. V řeči se již neobjevují neologismy, vlastní několikaslovný žargon, tykání a téměř vymizely i echolalie. Používá osobní zájmena.

Při vyšetření je bez anxiety. Běžným požadavkům rozumí. V klidu posedí a v případě potřeby se nechá usměrnit. Nestřídá činnosti, nerozptyluje se hrou.

Méně respektuje intimitu druhých a nechá si narušit i tu svou. Neobjevují se motorické explorační. Přetrvává ulpívání na detailech a tématech. Rodiče uvádí, že upustil od stereotypů v oblékání, jídle, barvě, nebo uspořádání věcí. Změny již zvládá při redukované zlostné reaktivitě.

Náladu examinátor charakterizuje jako autistickou, ale projasněnější. Myšlení zůstává stále rigidní, ulpívavé a s perseveracemi. Vnímání je intaktní, intelekt inferiorní (objektivně na hranici lehké mentální retardace). Chlapcova osobnost je nezralá, sociálně neobratná, odtažitá, pasivní s narušenou sociabilitou a v disharmonickém vývoji.

Z vyšetření je stanovena diagnóza atypický autismus, hraniční intelekt (IQ 76-80, na hranici lehké mentální retardace a expresivní porucha řeči. Handicap je trvalého charakteru. Vyžaduje trvalou a zvýšenou péči rodiče. Vliv jednotlivých postižení na sociabilitu, edukaci a sebeobslužnost se nesčítá, ale výrazně potencuje. Kombinace duševních poruch se vzájemně násobí v negativním vlivu na vývoj dítěte a závažně retardují socializaci a edukaci.

Výuka hudební výchovy

V případě Ondry působí hudebněvýchovné činnosti od počátku jeho docházky do ZŠ A jako prostředek socializace a sžívání s novým kolektivem spolužáků.

Po prvních dvou ročnících, kdy se chlapec stranil spolužáků a výuky se účastnil spíše pasivně, začal od třetí třídy působit aktivně a zejména hra na flétnu se v jeho případě postupně stala prostředníkem komunikace se spolužáky a prostředím umožňujícím sdílení času a zážitků. Teprve ve třetí třídě můžeme sledovat jeho plné zapojení do činností v hodinách Hudební výchovy.

Zpěvu se Ondřej nebrání. Do pěveckých aktivit se zapojuje, pokud zpívá celá třída. Není ochoten zpívat sám. Kvalitu pěveckého projevu narušuje dyslalická výslovnost a také slabá intonace. Napodobováním vzoru spolužáků a pod vedením učitele ovšem je schopen tyto nedostatky částečně korigovat.

Při hře na rytmické nástroje se projevuje dobrá úroveň koordinace pohybů a jemné motoriky. V součinnosti vzoru učitelky, příkladu spolužáků a notového zápisu zvládá reprodukovat základní rytmická schémata a používat je např. při doprovodu písní. Podobným způsobem zvládá také hru na zobcovou flétnu. Po počátečním odporu ke hře, projevujícím se záchvaty vzteku, se na tento nástroj začal postupně učit hrát. Zpočátku byl ochoten hrát pouze samostatně nebo s pomocí učitelky, ale dnes se již běžně zapojuje do hry celé třídy. Během posledního roku se naučil číst noty v rozsahu c_1 až d_2 (a s tóny f_{is1} a b_1). Na rytmické nástroje i na flétnu je schopen zahrát v pomalejším tempu a rytmicky správně.

Rád napodobuje pohybové vzory. Hudebněpohybovým činností se tedy věnuje formou opakování toho, co vidí u spolužáků, nebo ve video ukázkách. Dokáže reprodukovat základní taneční kroky, ale není schopen spontánně reagovat na poslechovou ukázkou. Ondřejovy pohybové reakce jsou velmi automatizované. Sám na rytmus a případné rytmické (nebo výrazové) změny v toku hudby není schopen reagovat.

Na poslechové aktivity Ondřej reaguje pozitivně. Pouze je zapotřebí korigovat hlasitost hudebních ukázek, protože mu vadí přílišná intenzita zvuku. Plně se koncentruje na krátké hudební celky, při poslechu delších ukázek koncentrace pozornosti polevuje. Umí spojit vizuální podnět (obrázek hudebního nástroje) s jeho zvukem. Verbálně postihne základní pocity, které v něm hudba vyvolává.

V době vzniku této dizertační práce se již Ondra do činností v předmětu Hudební výchova plně zapojuje. Nabytá samostatnost a také úspěšně zvládnutá zadání mu zřetelně umožňují prožít pocity radosti a sdílení se spolužáky. Hudební činnosti by bylo dobré i nadále vnímat jako prostředek rozvoje komunikace s okolím, sebevyjádření a také jako relaxace a prevence možných afektivních vztahů (byť v současnosti se již objevují jen zcela výjimečně). Zpěv a hra na flétnu a rytmické nástroje výrazněji podporují rozvoj řeči. Její rytmickou i melodickou stránku a fluenci.

Případová studie - Martin

Osobní anamnéza

Martin se narodil v 04/2004 jako dítě z prvního těhotenství a po umělém oplodnění. Porod proběhl v termínu, záhlavím a byl vyvolávaný (některé níže uváděné lékařské zprávy zmiňují četná perinatální rizika, ovšem z nám známých údajů můžeme uvést jen zkalenou plodovou vodu). Kojen byl do 15 měsíců. Do sedu se dokázal dostat v 10,5 měsíci, chodil od 12. měsíce. První slova začal používat ve věku 9,5 měsíce a první věty ve dvou letech. Ke komunikaci používal osobitou formu jazyka bez skloňování. Prodělal běžné nemoci dětského věku.

Chlapec je v péči oční lékařky, neuroložky, rehabilitační lékařky, psychologky, psychiatra, logopedky i foniatričky. V lednu 2010 byl hospitalizován v rehabilitačním ústavu po tenotomii musculus sternocleidomastoideus. Výkon proběhl bez komplikací stejně jako následná rehabilitace.

Rodinná anamnéza

Otec (ročník 1970) je vyučený zámečnický bez zdravotní zátěže. Otcův bratr se narodil s rozštěpem rtu. Matka (ročník 1972), zdravotní sestra se středoškolským vzděláním, je rovněž zdravá. Martinův bratr je diagnostikován se syndromem ADHD. Rodina je úplná a funkční, žijící v sídlištním bytě o velikosti 3+1.

Školní anamnéza

Navštěvoval jesle. Od věku 3,5 let byl zařazen do logopedické třídy běžné mateřské školy, kde se bez větších obtíží adaptoval. Problematická byla pouze jeho hyperaktivita a občasná agresivita, kterou se dařilo zvládat jen za přispění pedagogického asistenta. Školní docházka byla Martinovi o rok odložena. Od září 2011 nastoupil do Základní školy A. Zde dosahuje výborného prospěchu a nemá žádné problémy s chováním. Nicméně třídní učitelka pozoruje prohlubující se autistické chování – ve spolupráci rodičů a školy se začalo se sledováním Martina pitného režimu (během dopoledne je schopen vypít i více než dva litry vody), autostimulačního chování a rituálů.

Výsledky odborných vyšetření

- Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické centrum (vydáno 03/2016), 11 let a 11 měsíců

Doporučení nabádá k maximalizování individuálního přístupu, ovšem nestanovuje pro žáka pedagogického asistenta.

- Zpráva z neurologického vyšetření, neurologická ambulance (vydáno 03/2016), 11 let a 11 měsíců

Neuroložka konstatuje omezené, stereotypní a rutinní chování spolu s ulpíváním na tématech. Kromě toho zmiňuje zlepšenou interakci v rámci vrstevnického kolektivu.

- Zpráva z psychiatrického vyšetření, psychiatrická ambulance (vydáno 08/2015), 11 let a 4 měsíce

Ve zprávě je stručně zhodnocena situace v rodině i ve škole. Martin má ve škole výborný prospěch a bezproblémové chování. V domácím prostředí činí rodinným příslušníkům obtíže jeho lpění na návycích (např. v oblékání) a také narušený biorytmus

(usíná pozdě a brzo vstává). Svého sourozence (2012) chlapec akceptuje, ovšem čelí provokacím z jeho strany.

Martinovu mluvu zpráva popisuje jako rozvinutou s dobrou slovní zásobou, oproti dřívějšímu stavu i více srozumitelnou, ale znatelně monotónní.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 06/2015), 11 let a 2 měsíce

Psychomotorické tempo zpráva hodnotí jako přiměřené. Ve srovnání s minulostí došlo k redukci impulzivity, zlepšení prosexie a z chování vymizely stereotypie. Aktuálně se neprojevuje porucha pozornosti.

Psycholožka cituje zprávu třídní učitelky: Martin dobře zvládá výuku včetně dramatické výchovy (jedna vyučovací hodina týdně). V poslední době došlo ke změnám v chování – Martin celkově zpomalil své tempo, často je zastižen ve stavu, kdy nevnímá své okolí, a ve výuce často odbočuje od tématu, i když i přesto výuku zvládá. Projevuje se jeho dobrá mechanická paměť.

Žije ve svém světě, je trochu staromódní, sbírá fakta, kterým často ani nerozumí. Překapuje někdy pozitivně, někdy negativně. Neumí se přizpůsobit sociální situaci. Přeje si společnost, ale neumí navázat vztah s vrstevníky a nedokáže hrát společenské hry, nemá cit pro spolupráci. Obtížně provádí jednoduché denní činnosti, protože některé úkony nebo myšlenky mimovolně opakuje. Občas se objevují neúmyslné pohyby obličeje nebo těla. Odmítá měnit své rutiny. V jeho projevech schází sociální imaginativní hra. Mívá strach a je stresován běžnými zvuky (např. zvuky elektrických přístrojů). V takové situaci tenduje k třepání rukama, nebo ke kývání celým tělem.

- Zpráva z neurologického vyšetření, neurologická ambulance (vydáno 04/2015), 11 let

Martin s examinátorkou dobře spolupracuje. Snaží se jejím požadavkům vyhovět. Je šikovný a má dobré pracovní návyky.

- Zpráva ze speciálněpedagogické intervence, speciálně pedagogické centrum (vydáno 04/2014), 10 let

Martin zvládá výuku bez pomoci pedagogického asistenta. Pracuje adekvátně. Při školních činnostech reaguje na podněty, spolupracuje a dokáže se přizpůsobit aktuální situaci ve třídě. Se svými vrstevníky i s učitelkou komunikuje a je pozitivně naladěný. Zřejmě i z těchto důvodů je mezi spolužáky oblíben. Prospěchově patří k nejlepším ve třídě.

Přetrvává dyslalická řeč, ale výslovnost hlásek c, z, s se velmi zlepšila. Čte dosti pomalu, ale s porozuměním detailům a jejich souvislostem i celku.

Spolupráce s rodiči je výborná a zcela bezproblémová.

- Zpráva z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, (vydáno 11/2013), 9 let a 7 měsíců

Čte po slovních celcích, jen ojediněle se zarazí u obtížných slov. Ve čtení nechybuje. Do čtenářského výkonu se ale promítá vada řeči a s postupem času i psychomotorická instabilita (přeskočí řádek, je neklidný, objevují se latence). Čtenému rozumí. Drobné nepřesnosti se objevují v dějových souvislostech (odstraňovat je pomáhá vedení a pomoc pedagoga).

Při psaní se ukazují obtíže v motorické koordinaci (ruka není dostatečně uvolněná, přehnaně tlačí na psací náčiní). Písmo lze charakterizovat jako úhledné.

V diktátu i přepisu slov se chyby objevují jen ojediněle. Zvládne určit hláskovou stavbu slov včetně velmi obtížných slov s asimilacemi, ve kterých chybuje v řeči. Umí najít a opravit chybu. Vyšetření zaznamenává mírné obtíže ve sluchové analýze a syntéze, motorické koordinaci a vizuomotorické koordinaci. Úspěšně zvládá test sluchového i zrakového rozlišování a pravolevé orientace.

Kvalitu řeči negativně ovlivňuje mnohočetná dyslalie.

V chování je patrná výrazná psychomotorická instabilita. Pracuje ochotně a vytrvale, i když občas odbíhá od zadání ke svým zájmům, následně se k původní činnosti vrací.

Výsledky vyšetření přes všechny výše uvedené nedostatky nenasvědčují pro specifické vývojové poruchy učení. Jsou klasifikovány jako výsledek vlivu ostatních obtíží.

- Zpráva z psychiatrického vyšetření, psychiatrická ambulance (vydáno 08/2013), 9 let a 4 měsíce

Při vstupu do ordinace pozdraví, spontánně podá ruku a krátce naváže vizuální kontakt, po kterém velmi rychle následuje pohled mimo protější osobu.

Mluva je stále jen obtížně srozumitelná, byť se Martin zjevně snaží o adekvátní artikulaci. Na otázky odpovídá přiměřeně. V interakci s okolím se nevyhýbá fyzickému kontaktu a reaguje také na neverbální komunikaci, opětuje mimiku.

Vyšetření doprovází chlapcova hyperaktivita, kterou ovšem psychiatr hodnotí jako nerušivou. Martin se nechá usměrnit a dokáže být v klidu i delší dobu. Zadáním se snaží vyhovět a rozumí jim.

Oproti předchozí návštěvě je sociálně aktivnější, otevřenější a zjevně udělal pokrok v rozvoji mluvy. Porucha expresivní složky řeči se upravuje.

Intelekt se aktuálně nachází v pásmu nadprůměru. Osobnost je ale nezralá, sociálně neobratná, otažitá, pasivní s narušenou sociabilitou.

- Zpráva z neurologického vyšetření, neurologická ambulance (vydáno 05/2013), 9 let a 1 měsíc

Intelektové schopnosti hodnotí neuroložka jako střední pásmu průměru s převahou výkonnosti v percepčně performační inteligenci (horní pásmo průměru) nad verbální logickou inteligencí (střední pásmo průměru). Mentální funkce jsou nerovnoměrně strukturované. Opět vyslovuje podezření na specifické vývojové poruchy učení a doporučuje jejich diagnostiku.

- Zpráva ze speciálněpedagogické intervence, speciálně pedagogické centrum (vydáno 02/2013) 8 let a 10 měsíců

Zpráva popisuje Martinovo zapojení do výuky. V hodinách reaguje na podněty a je aktivní. Mimo hodiny se projevuje spíše nesměle, ale i tak je v kolektivu vrstevníků oblíbený. Zvládá oční kontakt s ostatními. Vyrovná se s nenadálými změnami situace. V případě potřeby neváhá oslovit dospělou osobu a vyřídit vzkaz.

Prostředí školy se speciální pedagogy jeví jako podnětné. Spolupráci se zákonnými zástupci je pravidelná a vstřícná.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 02/2013), 8 let a 10 měsíců

Dle tvrzení otce je Martin ve výuce pohotový a většinou cílevědomě aktivní. Pracuje samostatně a svědomitě, byť se občas objevují výkyvy ve kvalitě práce. Chování je vyrovnané s přiměřenou aktivitou. Rovněž emocionálně se jeví být vyrovnaný. Problémy s koncentrací mívá jen výjimečně.

K vrstevníkům je snášenlivý a děti jej respektují. Občasné projevy impulzivity nenarušují kontakty s vrstevníky.

Ve škole a ve svém třídním kolektivu je Martin spokojený. Má výborný prospěch. Spontánně se nejvíce věnuje matematice a k jeho koníčkům patří manuální hry, hraní her na počítači a kreslení.

Závěr: jedná se o chlapce s pervazivní vývojovou poruchou - Aspergerovým syndromem, s disharmonickým vývojem osobnosti, kvalitativně narušenou sociální interakcí, omezenou aktivní neverbální komunikací. V chování doprovázeném omezenými, rutinními a stereotypními způsoby chování (které odmítá měnit) a ulpíváním na tématech. Řeč je negativně ovlivněna specifickou vývojovou poruchou řeči a jazyka, dysfázií expresivního typu. Výslovnost je narušená, používá specifický tón hlasu a způsob řeči. Výsledky vedou k podezření na specifické vývojové poruchy učení a porucha aktivity a pozornosti.

- Zpráva z neurologického vyšetření, neurologická ambulance (vydáno 05/2012), 8 let a 1 měsíc

Zpráva uvádí disharmonický vývoj osobnosti, kvalitativní narušení v reciproční sociální interakci, omezenou aktivní neverbální komunikaci, omezené a stereotypní způsoby chování, zájmů a aktivit spolu s častým ulpíváním na tématech. Neuroložka rovněž zmiňuje zrychlení psychického vývoje s převahou výkonnosti ve verbálně logické inteligenci (horní pásmo průměru) nad percepčně performační inteligencí). Diagnostikován je expresivní typ dysfázie a vadná výslovnost.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (04/2012), 8 let

Martin je ve škole snaživý, samostatný, pečlivý, svědomitý, přiměřeně aktivní a vyrovnaný. Působí klidně, jen občas se v chování objevuje výbušnost a impulzivita. S překážkami se vyrovnává díky své vytrvalosti a soustředěnosti.

Klidný a ukázněný je i mimo výuku. Vůči vrstevníkům se chová ohleduplně a agresivním jedincům ustupuje. Pro navazování vztahů si vybírá klidnější spolužáky.

Výchovné působení v rodině lze charakterizovat jako jednotné a důsledné.

Úroveň řeči negativně ovlivňuje špatná výslovnost a občasná koktavost.

- Zápis z konzultace, speciálně pedagogické centrum (vydáno 02/2012), 7 let a 10 měsíců

Zápis shrnuje pozorování zaznamenané v době Martinovy docházky do prvního ročníku Základní školy A. Aktuálně ve výuce pracuje bez pomoci pedagogického asistenta a je premiantem třídy.

Při práci v hodině Českého jazyka se dobře orientuje, píše úhledně, úkoly plní bez chyb, plynule čte a textu rozumí. Matematiku zvládá adekvátně učivu a nárokům ročníku.

Vzhledem k expresivní poruše řeči navštěvuje individuálně logopedickou terapii.

- Zpráva z psychiatrického vyšetření, psychiatrická ambulance (01/2012), 7 let a 9 měsíců

Dle dohody se zákonnými zástupci se vysazuje medikace ritalinem. Chování se nezhoršilo ani se nezvýšila hyperaktivita. Pozornost udrží na potřebné úrovni. Dochází na logopedii.

Obdobně charakterizuje situaci i škola, kde je plně adaptován. Mluva se rozvíjí, je ovšem obtížně srozumitelná díky nepřesné artikulaci. Slovní zásoba, schopnost hovořit ve větách a logické porozumění se aktuálně nachází na dobré úrovni.

Chlapec při vyšetření krátce naváže vizuální kontakt, podá ruku, adekvátně odpovídá na otázky. Je lehce hyperaktivní, ale zároveň dokáže v klidu sedět. Odpovídá přiléhavě, pokud je z důvodu nesrozumitelnosti žádán o opakování, vyhoví. Nemá tendenci vyhýbat se fyzickému kontaktu, opětuje úsměv. Respektuje běžná pravidla.

V komunikaci je otevřenější a sociálně více aktivní. Významný pokrok pozoruje psychiatr v rozvoji mluvy. Porucha expresivní složky řeči se upravuje, senzitivní složka není neporušena. Řeč je dyslalická, obtížně srozumitelná. Anamnesticky se objevuje echolálie.

Nenechá si narušit osobní zónu. Psychomotorické tempo je lehce elevované, impulzivita redukována. Zlepšuje se prosexie. Při exploraci nemá motorické stereotypie.

V myšlení se objevují závažné alterace, vnímání je intaktní - bez halucinací. Osobnost je nezralá, sociálně neobratná, otažitá, pasivní, s narušenou sociabilitou.

Stanovená diagnóza: atypický autismus, porucha aktivity a pozornosti, expresivní porucha řeči, odeznělý elektivní mutismus.

- Zpráva z foniatrického vyšetření, foniatrická ambulance (vydáno 11/2011), 5 let a 7 měsíců

Chlapec do ordinace dochází na kontrolu bez aktuálních potíží. Řeč se rozvíjí, nejsou známky poškození sluchu.

- Zpráva z psychiatrického vyšetření, psychiatrická ambulance (09/2011), 7 let a 5 měsíců

Intelekt se rozvinul do pásma normy, proto psychiatr upouští od dřívější pracovní diagnózy mentální retardace. Neadekvátní rozvoj intelektu zřejmě ovlivnila blokováná mluva.

- Odborný podklad pro speciální vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 05/2011), 7 let a 1 měsíc

Dokument vychází z diagnózy atypický autismus, porucha aktivity a pozornosti a expresivní porucha řeči.

Doporučení pro práci s žákem: vypracování individuálního vzdělávacího plánu jen v případě potřeby, využití metodiky pro práci s autistickými jedinci (TEACCH program), využití pedagogického asistenta, nacvičování komunikačních a sociálních dovedností, vyžadování zpětné vazby k chápání instrukcí, dodržování denního režimu a podpora při budování vztahu k vrstevníkům.

- Doporučení speciálně pedagogického centra (vydáno 02/2011), 6 let a 10 měsíců

Doporučení kopíruje předchozí odborný podklad pro speciální vzdělávání pouze s jedinou výjimkou. V diagnóze zmiňuje odeznělý mutismus.

- Doporučení speciálně pedagogického centra (vydáno 12/2010), 6 let a 8 měsíců

Doporučení pracuje s diagnózou atypický autismus s projevy mutismu, lehká mentální retardace a porucha aktivity a pozornosti.

Chlapec je hyperaktivní. Komunikovat s okolím zvládá jen po krátkou dobu, ale už si partnera pro komunikaci nevybírá. Respektuje pokyny examinatora. Je pracovitý, má zájem o střídající se úkoly a činnosti. Nebojí se fyzického kontaktu. Případnou motivací mu je pochvala, bonbon. Umí poděkovat a rozloučit se. Oční kontakt naváže až po připomenutí.

Zvládá drobné činnosti (např. navlékání korálů). Jednostupňové pokyny pochopí a vykoná, s dvoustupňovými se vypořádá jen s pomocí názorného předvedení a gesta, třístupňové pokyny sám nezvládne.

Počítá do jedenácti, porovná velikost čísel. Preferuje psaní číslic (napíše je i bez předlohy) před psaním písmen. Písmena se snaží napodobit na základě vizuální podpory.

Koordinace oko ruka odpovídá běžnému výkonu. Používá obě ruce. Předměty pojmenuje jednoslovně či frází a naznačí jejich funkci s narušenou výslovností. Napodobí čáru i základní geometrické obrazce. Je pravák se souhlasnou lateralitou. Prokazuje dobrou sluchovou paměť.

Komunikační schopnosti a slovní zásoba se rozvíjí. S matkou mluví ve větách, při vyšetření odpovídá slovně nebo naučenou frází. Používá zájmeno já. Pojmenuje tvary, barvy, zvířata, velikost a předměty.

V mateřské škole zvládá změny činností, orientuje se v režimu dne bez vizuální pomoci. Sluchové i zrakové vnímání se aktuálně nachází v normě. Na zvukové i vizuální podněty reaguje přiměřeně. Rozsah pozornosti je závislý na zájmu a oblibě dané činnosti.

Sociální interakce je narušená. Dokáže si hrát ve dvojici, ale preferuje hru o samotě. S ohledem na dospělého umí přizpůsobit své chování sociálnímu kontextu. Nerozumí sociálním signálům, kvalitu komunikace negativně ovlivňuje špatná výslovnost.

Z uvedených zjištění vyplývají tato doporučení: vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (především pro výuku psaní a rozvoj komunikace), využívání TEACCH programu, pokračování v logopedické péči a zařazení do menšího kolektivu s případným využitím pedagogického asistenta.

- Zpráva z psychiatrického vyšetření, psychiatrická ambulance (vydáno 12/2010), 6 let a 8 měsíců

Při vyšetření je Martin hyperaktivní, ale zvladatelný. V mateřské škole se plně adaptoval. Mluva se pomalu rozvíjí, již napodobuje slova. Dokáže slova použít logicky správně s pochopením jejich významu. Artikuluje nepřesně, mluví velice nesrozumitelně. Odpovídá přiléhavě, snaží se artikulovat a je ochotný zopakovat, co říkal. Mutismus není pozorován. Porucha expresivní složky řeči se upravuje, senzitivní složka řeči zůstává nenarušena. Objevují se echolalie.

Není úzkostný. V ambulanci naváže krátký vizuální kontakt, podá ruku, pozdraví. Uvede své kamarády, oblíbené hry apod. Není schopen se déle koncentrovat. Nemá tendenci vyhýbat se fyzickému kontaktu, opětuje úsměv. Sociálně je aktivnější a otevřenější. Psychomotorické tempo je elevované. Při patrné impulzivitě a hypoprosexie respektuje pravidla a hranice. Nenechá si narušit svou intimní zónu. Při exploraci se objevují krátké motorické stereotypie. Ve hře je stereotypní, bez agresivních projevů. Myšlení nejeví známky závažné alterace, vnímání je intaktní, bez halucinací.

Intelekt se aktuálně nachází v hraničním pásmu.

Jedná se o nezralou osobnost, sociálně neobratnou a pasivní, s narušenou sociabilitou.

Diagnóza: atypický autismus s projevy mutismu, lehká mentální retardace s žádnou či minimální poruchou chování, hraniční intelekt, odeznělý elektivní mutismus, porucha aktivity a pozornosti, expresivní porucha řeči.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (12/2010), 6 let a 8 měsíců

Kontakt s psycholožkou navazuje pomalu a se zpožděním. Orientuje se v činnostech, které zná a obtížně se adaptuje na změny. Koncentruje se s obtížemi, ale následně je plně soustředěný. Při řešení úkolů ulpívá na již známých postupech a vyžaduje jejich opakované použití.

Pod vedením rodičů si vytvořil pracovní návyky ve smyslu učení se, práce s logopedickým sešitem a didaktickými hrami v počítači.

Rád kreslí a při kreslení se vytrvale a neměnně věnuje tematice kolejí a cest. Nakreslit postavu samostatně nedokáže. V tuto chvíli nemá vyhraněnou laterální uchopec tužku do obou rukou.

Jazyková oblast je narušena ve všech rovinách. Martinův verbální projev je obtížně srozumitelný s četnými záměnami a přesmyky hlásek. Obecně lze říci, že výslovnost je málo diferencovaná a nepřesně automatizovaná. Spontánní řečový projev je plynulý, ovšem v krátkých větách a s častým echolalickým ulpíváním a opakováním. Disponuje malou slovní zásobou.

Z vyšetření vyplývají tyto závěry: Jedná se o chlapce s pervazivní vývojovou poruchou - Aspergerovým syndromem – s disharmonickým vývojem osobnosti, s kvalitativním narušením v reciproční sociální interakci, s omezenou aktivní neverbální komunikací a s omezenými stereotypními způsoby chování, zájmů a aktivit. Stereotypie se dále zřetelně ukazuje také v ulpívání na tématech a neměnné stereotypní hře. Aktuálně můžeme konstatovat akceleraci psychického vývoje. Oproti předcházejícímu vyšetření jsou naměřeny intelektové schopnosti v horním pásmu průměru. K mírnému pokroku došlo i v slovní zásobě. Opožděn zůstává vývoj grafomotoriky.

Vyšetření zároveň svědčí pro specifickou vývojovou poruchu řeči a jazyka, dysfázii expresivního typu, a pro poruchu aktivity a pozornosti.

- Zpráva z neurologického vyšetření, neurologická ambulance (vydáno 11/2010), 6 let a 7 měsíců

Martinova výslovnost se pomalu upravuje. Spontánní řečový projev je plynulý, ale obtížně srozumitelný vlivem četných záměn a přesmyků hlásek.

Z výsledků vyšetření vyplývá diagnóza atypický autismus, porucha aktivity a pozornosti, nerovnoměrný psychomotorický vývoj s výrazným opožděním řečové složky (vývojová expresivní dysfázie) a lehká mentální retardace vlivem perinatálních rizik.

Výuka hudební výchovy

Stejně jako ve všech předmětech vyučovacího plánu, tak i v Hudební výchově působí Martin pečlivě a svědomitě. Vždy se snaží vyhovět požadavkům na něj kladeným a úspěšně se zhostit úkolu. Hudební aktivity neodmítá a účastní se jich v rámci třídního kolektivu. Odmítá je pouze výjimečně. Obecně nemá problém s hlukem a zvuky, jež jsou součástí hodin.

Martin rád zpívá, a tedy se s chutí účastní pěveckých aktivit. Pěvecký projev ovšem ovlivňuje mnoho skutečností. Správně sice dýchá a hospodaří s dechem, ale nepřesně intonuje, pohybuje se v malém pěveckém rozsahu a především je jeho hlas poněkud zastřený. Vlivem dysfázie a malé obratnosti mluvidel zvládá pouze zpěv pomalejších melodií. Rychlejší tempo znemožňuje přílišná koncentrace na správnou výslovnost (v rámci logopedické intervence byla výslovnost upravena, ovšem houževnatost a snaha správně artikulovat znemožňují zvládat melodii v potřebném tempu). Narušené tempo řeči negativně ovlivňuje také běžný řečový projev.

Oproti pěveckým aktivitám na rytmické nástroje hraje v rytmicky správně a také v rychlejších tempech. Spolu se spolužáky se učí hrát na zobcovou flétnu. Naučil se číst noty a hrát na flétnu v rozsahu c_1 až d_2 . Při hře na flétnu opět správně dýchá a hospodaří s dechem. V notovém zápisu se orientuje bez obtíží. Motorika a koordinace pohybů mu Martinovi nečiní při hře na nástroje žádné problémy.

Na úrovni jednoduchých tanečních kroků a převážně improvizovaných pohybů se účastní pohybových aktivit. Celkově pomalejší osobní tempo se odráží v pomalém tempu motorických reakcí na hudbu (vzhledem k robustní tělesné konstituci můžeme uvažovat i o vlivu zřejmě nadváhy). Požadavek na zrychlení pohybů většinou nereflektuje. V pomalejších tempech je ve svých pohybech přesný. Do pohybového projevu zapojuje gesta a mimiku. Poněkud překvapujícím dojmem s ohledem na Martinovu diagnózu zde působí fakt, že je ochoten podílet se na přípravě tanečního čísla v komickém převleku (potvrzuje se chlapcova ochota předvádět se před třídou, ale i před širší veřejností; ani v náznacích neprojevuje v obdobných situacích trému).

Poslechové aktivity zvládá a hladce se do nich zapojuje. Poměrně přesně se orientuje v hudebních ukázkách a následně se o hudbě umí i vyjadřovat (v rámci logopedické diagnostiky zde sledujeme patrný rozvoj řeči). Sám od sebe ovšem hudbu nevyžaduje a nevyhledává ani ve škole, ani doma. V porovnání se spolužáky ze třídy si taktéž nepouští hudbu do sluchátek a neprojevuje žádné hudební preference. Přijímá hudbu klasickou, lidovou i moderní.

Dle slov psychiatra, v jehož péči Martin je, představuje hudební umění pro chlapce prostředek bránící hrozícímu uzavření se do vlastního světa a také umožňující relaxaci zmírňující tenzi zaviněnou projevy bratra s diagnostikovaným syndromem ADHD, který jej utiskuje.

7.1.2 Základní škola A, II. stupeň

Případová studie - Nikola

Osobní anamnéza

Nikola se narodila 07/2003. Těhotenství proběhlo bez komplikací a bylo ukončeno porodem císařským řezem. Psychomotorický vývoj byl opožděn. Seděla v devíti měsících, lezla v jedenácti měsících a samostatně chodila v patnácti měsících. Průběh předřečového stadia byl zhodnocen jako odpovídající normě, ovšem samotný vývoj řeči již probíhal opožděně. První slova začala používat až ve věku dvou let a první, zpočátku dvouslovné, věty přibližně ve věku tří let. Negativní vývoj na vývoj řeči měl i delší pobyt v nemocnici v útlém věku. S ohledem na – zatím nepotvrzenou - diagnózu idiopatické plicní fibrózy a časté záněty horních cest dýchacích je v péči plicní lékařky.

Rodinná anamnéza

Žije se svou matkou (ročník 1983) a po smrti vlastního otce s jejím partnerem (ročník 1978) a dvěma bratry.

Školní anamnéza

Na Základní školu A nastoupila po ročním odkladu. Další údaje o docházce do mateřské školy, nebo dalších možných skutečnostech z této oblasti, nejsou k dispozici.

Výsledky odborných vyšetření

- Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické centrum (vydáno 08/2015), 12 let a 1 měsíc

Doporučení se vztahuje k těžké poruše dorozumívání (dokument zmiňuje vývojovou dysfázii s projevy specifických vývojových poruch učení, oboustrannou převodní nedoslýchavost, podezření na idiopatickou plicní fibrózu) s platností do konce povinné školní docházky.

S ohledem na uvedené skutečnosti jsou stanovena tato podpůrná opatření:

- vypracování individuálního vzdělávacího plánu,
- zařazení do předmětu speciálněpedagogické péče se zaměřením na reedukaci specifických vývojových poruch učení,
- poskytnutí pedagogicko-psychologické služby přímo ve škole,
- zařazení do třídy se sníženým počtem žáků.

Výuka by se měla řídit těmito obecnými doporučeními:

- žákyně musí vždy vidět na ústa mluvčího,
- mluvčí musí dobře a zřetelně artikulovat,
- tolerance pomalého tempa výbavnosti pojmů,
- využití neverbální komunikace,
- zohlednění zvýšené unavitelnosti,
- respektování latence při odpovědích,
- nepožadovat po žákyni dlouhý jazykový projev,
- zpětnou vazbou ověřovat pochopení,
- zvyšovat její sebevědomí.

- Zpráva z logopedického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 05/2015), 11 let a 10 měsíců

Examinátorka si nejprve všímá nejistoty a následné adaptace na situaci. Konstatuje, že se dívka neostýchá požádat o opakování a vysvětlení instrukcí. Nikola na úkolech pracuje v pomalém tempu, ovšem pečlivě a trpělivě.

Píše levou rukou, písmo je úhledné a dobře čitelné. Zvládá určování pravé a levé strany (i v zrcadlové pozici). V časových pojmech se orientuje s nápomocí.

Z důvodu závažné imunitní poruchy se musí chránit rouškou celý den.

- Zpráva z psychologického vyšetření, Základní škola A (vydáno 02/2015), 11 let a 7 měsíců

Nikola při vyšetření ochotně spolupracuje a nemá problém přiznat nesnáze s plněním úkolů. Díky roušce je řeč obtížně srozumitelná, nicméně s ohledem na dřívější vyšetření psycholožka potvrzuje dyslalickou výslovnost (logopedická intervence probíhá pravidelně ve škole). Žákyně je schopna tvořit věty, nicméně projev provází časté dysgramatismy.

Rozumové schopnosti se aktuálně pohybují při spodním okraji pásma normy. Výsledky i rozložení výkonů odpovídají vyšetření v době před dvěma lety. Celkový profil svědčí pro vývojovou dysfázii:

- verbální myšlení se nachází na spodní hranice podprůměru (vzhledem k věku disponuje dívka malou slovní zásobou – hraniční pásmo a obdobně je sníženo slovně – logické usuzování),
- abstraktně vizuální myšlení je ve středním pásmu normy,
- jako průměrné se ukazuje kvantitativní myšlení,
- krátkodobá sluchová paměť se pohybuje v pásmu lehkého defektu,
- krátkodobá zraková paměť je vy výsledcích nadprůměrná.

Závěr plynoucí z vyšetření: průměrná intelektová výkonnost při oslabení verbální složky intelektu, malá slovní zásoba, deficit sluchové paměti, vývojová dysfázie. Školní výkonnost ovlivňuje také zdravotní obtíže a oboustranná nedoslýchavost.

- Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické centrum (vydáno 06/2014), 11 let

Doporučení vychází ze stejné diagnózy jako následně v roce 2015 a shodná jsou rovněž určená podpůrná opatření.

- Odborný podklad pro speciální vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 08/2013), 10 let a 1 měsíc

V dokumentu jsou uvedena podpůrná a obecná opatření pro každodenní školní praxi. Mezi podpůrná opatření patří vypracování individuálního vzdělávacího plánu, využití pedagogicko-psychologické služby ve škole, zařazení dívky do třídy se sníženým počtem žáků a zaměření se na rozvoj slovní zásoby s pomocí názorných metod, cvičení pro rozvoj orientace v prostoru a čase a rozvoj fonemického sluchu a fonemické diference.

Stanovená obecná doporučení vycházejí především z nutnosti respektovat obtíže se sluchovým vnímáním (tj. Nikola musí mít možnost vizuálně kontrolovat ústa mluvčího – pedagoga, pedagog by měl kvalitně a zřetelně artikulovat a v rámci možností využívat také prostředky neverbální komunikace) a obtíže spojené s diagnózou vývojové dysfázie (pomalá vybavnost pojmů, riziko brzkého přetížení a zvýšená unavitelnost, nemožnost vyžadovat po dívce dlouhé jazykové projevy) včetně potřeby pracovat s dívkou i na podpoře jejího sebevědomí a tolerance výkyvů pozornosti.

- Psychologické vyšetření, Základní škola A (vydáno 04/2013), 9 let a 9 měsíců

V době vyšetření navštěvuje Nikola třetí ročník a je evidována ve Speciálně pedagogickém centru pro sluchově postižené s diagnózou vývojové dysfázie, verbální dyspraxie, nerozvinutého fonemického sluchu, opoždění vývoje ve všech jazykových rovinách, oboustranné převodní nedoslýchavosti a vysoké unavitelnosti.

Zpráva hodnotí kvalitu spolupráce: Nikola ochotně spolupracuje, je patrné i to, že pro ni situace psychologického vyšetření není nová. Vyjadřuje se v kratších větách. Slovní projev je dyslalický, nicméně srozumitelný. Občas obtížně hledá slova a obtížněji vyjadřuje své myšlenky a názory. Pracuje v přiměřeném tempu. Úroveň soustředění kolísá v závislosti na typu i náročnosti úkolu, ovšem lze konstatovat, že se koncentruje adekvátně a to zejména na úkoly, jež nejsou tolik vázány na řeč. Potřebné úrovně soustředění nedosahuje při úkolech vázaných na řeč. Koncentrace na informace a podněty slovní povahy, nutnost vnímat je sluchem a dekodovat je pro ni velmi náročný úkol. Ve výuce se proto může „ztrácet“, a je třeba ověřovat si porozumění zadáním.

Diagnostika rozumových schopností uvádí celkově průměrné výkony. Oproti poslednímu vyšetření se výsledky zlepšily, psycholožka konstatuje pozitivní trend rozvoje nadání. Nadále se projevuje nepoměr v úrovni verbální a názorové složky. Ve složce verbální jsou výkony podprůměrné a průměrné, ve složce názorové se žádný z výkonů nevymyká normě. Struktura výkonů odpovídá obrazu specificky narušeného vývoje řeči (vývojová dysfázie).

Při vyšetření examinátorka dospívá také k následujícím zjištěním. Nikola je schopná podat nadprůměrný výkon při učení se neverbálním materiálům nevázaných přímo na řeč. V souladu s věkovou normou se ukazují schopnosti rozlišit podstatné a nepodstatné detaily, praktický sociální úsudek, vnímání časové a dějové následnosti nápodoba předloh,

kresebný projev, sluchová diferenciacie, prostorové schopnosti a paměť na podněty jiné než slovní povahy.

Zároveň jsou ovšem ve zprávě zmíněny přetrvávající obtíže:

- všeobecný rozhled a informovanost (váhá v položkách týkajících se času nebo počtu),
- schopnost nalézat mezi věcmi a pojmy vztahy, pojmové myšlení (nepojmenuje znaky společné dvěma předmětům, zná a využívá méně kategorií než je obvyklé vzhledem k věku, zpoždění cca 2 roky),
- menší slovní zásoba,
- soustředěnost na slovní informace,
- sluchová paměť na věty – výkon v hraničním pásmu mezi podprůměrem a defektem, pamatuje si jen kratší věty, u delších vět se objevují vynechávky nebo špatné gramatické tvary,
- nižší úroveň sluchové analýzy – na konci první třídy úspěšnost 8%, nyní 66%,
- snížená úroveň sluchové syntézy (složí slova cca do 5 - 6 hlásek s úspěšností 41% - dříve úspěšnost 0%),
- provádění jednoduchých výpočtů z paměti (i ty nejjednodušší početní úkony vykonává s pomocí ukazování si na prstech).

- Zpráva o návštěvě školy, speciálně pedagogické centrum (vydáno 11/2011), 8 let a 4 měsíce

Speciální pedagožka ve zprávě vyzvedává pozitivní vliv malého kolektivu a uvádí, že Nikola v hodinách pracuje soustředěně a dobře se orientuje. Při vyučování si všímá adekvátní volby speciálních metod práce (sluchová cvičení, fonematická diferenciacie hlásek, vytleskávání slabik, cvičení zaměřená na sluchovou analýzu a syntézu) zaručujících naplnění dívčích speciálních vzdělávacích potřeb.

- Zpráva z vyšetření ve speciálně pedagogickém centru (vydáno 09/2011), 8 let a 2 měsíce

Druh a stupeň postižení – oboustranná převodní nedoslýchavost lehká až středně těžká (okolo 40dB, korigováno sluchadly); idiopatická plicní fibróza.

Vyšetření bylo provedeno na žádost zákonného zástupce z důvodu zařazení do speciálněpedagogické péče a potřeby nově diagnostikovaného sluchového postižení. Dívka je zároveň v péči speciálně pedagogického centra pro děti s vadami řeči.

Ze sdělení matky vyplývá, že opožděný vývoj řeči byl lékaři původně vysvětlován jako tzv. „hospitalizační syndrom“, neboť hodně času trávila v nemocnicích. Až ve škole vzniklo podezření na sluchové postižení. Ve škole údajně nemá problémy, navštěvuje kroužek country tanců a mažoretek. Volný čas tráví u počítače.

Při vyšetření spolupracuje ochotně, je soustředěná a usměvavá.

Vyšetření sluchu: v srpnu 2010 byla dívce diagnostikována lehká až středně těžká převodní nedoslýchavost s doporučením na přidělení sluchadel. Ta nosí pravidelně a dosahuje s nimi lepších výsledků v porozumění řeči. Bez možnosti odezírat a bez sluchadel zaměňuje zvukově podobná slova. V hlučném prostředí řeči nerozumí, a proto v takové situaci zvukovým podnětům a řeči nevěnuje pozornost.

Vyšetření řeči: doma komunikuje mluvenou řečí bez agramatismů. Řeč je ovšem dyslalická. Vyvozena je výslovnost všech hlásek s výjimkou Ř a Ž. Slovní zásoba se, zřejmě důsledkem sluchové vady, jeví jako podprůměrná.

Vyšetření čtení: při čtení slabikuje pouze s náznakovou intonací, ale čte se slušným porozuměním textu.

Vyšetření psaní: Zná všechna písmena tiskací i psací abecedy a při psaní se nemýlí. V diktátech se opírá o slabikování a sluchovou diferenciaci hlásek ve slabice. Právě v diktátech se mohou objevovat chyby z přeslechu, tj. záměny sluchově podobných slov a obtíže v rozlišování párových hlásek.

Psychologické vyšetření proběhlo za přítomnosti matky a Nikola při něm pracovala ochotně a soustředěně. Vyplývají z něj tato doporučení:

- umožnit odezírání ze rtů,
- zřetelně vyslovovat a mluvit pomalu,
- řídit diskuzi tak, aby vždy mluvila jen jedna osoba,
- kontrolovat porozumění zadáním,
- při výuce cizího jazyka hodnotit jen jeho písemnou podobu.

• Psychologické vyšetření, Základní škola A (vydáno 04/2011), 7 let a 9 měsíců

Nikola aktuálně navštěvuje první ročník. Do školy je vřazena s diagnózou vývojová dysfázie, verbální dyspraxie, nerozvinutý fonemický sluch a opoždění ve všech jazykových rovinách. V rámci povinné školní docházky je jí týdně poskytována individuální logopedická intervence.

Při vyšetření je vstřícná ke vzájemné spolupráci a snaživá. Zajímá se o úkoly. Hovoří v krátkých větách, často s agramatismy. Špatně časuje slovesa i skloňuje podstatná jména. Pro kreslení a psaní preferuje levou ruku.

Obtíže zjištěné v rámci vstupního vyšetření v 1. ročníku:

- nedostatky v rámci slovní zásoby (potíže s pojmenováváním předmětů, definováním slov – to nezvládá vůbec),
- hraniční úroveň verbální složky intelektu (ostatní složky intelektu se pohybují na úrovni podprůměru nebo normy),
- narušení sluchové percepce (úspěšnost v testu 41%),
- nenavozená sluchová analýza a syntéza na úrovni hlásek,
- oslabení sluchové paměti až na hranici lehkého defektu,
- nedostatky v pravolevé orientaci, v prostoru a na ploše,
- narušená percepce a reprodukce rytmu, potíže ve vnímání časové a dějové následnosti (hluboce podprůměrný výkon).

Rozumové schopnosti: při vstupu do školy byly shledány jako celkově podprůměrné, ve verbální oblasti hraniční mezi podprůměrem a lehkým defektem. Po cca osmi měsících školní docházky se intelektová výkonnost děvčete v globálu dostává na úroveň věkové normy s přetrvávajícími či dokonce prohlubujícími se disproporcemi mezi výkony. V souladu s dg. dysfázií jsou konstatovány rozdíly mezi verbální složkou a ostatními složkami nadání. Ve verbální oblasti zůstávají výkony hraniční, problémem je menší slovní zásoba, snížené porozumění významu slov i aktivní slovní produkce. Zvládá zadání orientovaná na abstraktně vizuální myšlení a počty. Paměťové funkce jsou značně nevyvážené, vedle deficitní kapacity sluchové paměti se naopak nadprůměrně kvalitně vyvíjí paměť zraková. Zrakem si zapamatuje několikanásobně více než sluchem.

Přetrvávající obtíže:

- nespolehlivá sluchová diferenciaci,
- nízká úroveň sluchové analýzy a syntézy (syntéza se nedaří vůbec),
- problémy s percepcí a opakováním rytmu (počet tónů určuje zcela nahodile, zopakuje jen počáteční tóny),
- nedostatky ve vnímání dějové posloupnosti (správně seřadí jen 3 obrázky, což představuje hluboce podprůměrný výkon),
- významný deficit sluchové paměti,

- nižší úroveň figurální kresby po formální stránce (proporce a symetrie postavy).

Z vyšetření vyplývá oslabení řady specifických funkcí, hraniční výkony ve verbální oblasti, deficit sluchové paměti, mírná progrese rozumového vývoje, diagnóza vývojová dysfázie spojená s verbální dyspraxií.

- Logopedická diagnostika, speciálně pedagogické centrum (vydáno 02/2010), 6 let a 7 měsíců

Nikola se na situaci vyšetření adaptuje s obavou, oční kontakt navazuje s odstupem. Sociální normy má zafixovány, respektuje pravidla rozhovoru. Ochotně a snaživě spolupracuje. Zadaným úkolům rozumí pouze s vizuální dopomocí.

Vyšetření je zaměřeno na diagnostiku všech jazykových rovin:

Pragmatická jazyková rovina: spontánní řečový projev není adekvátní věku a je dyslalický. V rozhovoru je pasivní a je nutno ji motivovat, hovoří v pomalém tempu a velmi tiše. Na otázky odpovídá jednoslovně a v jednoduchých větách. Orientace časoprostorová a pravolevá nejsou přiměřeně rozvinuty, nezvládá ani orientaci ve vlastním tělesném schématu a orientaci na ploše.

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina: řeč je rozvinuta na úrovni jednoslovných spojení. Užívá převážně slovesa a podstatná jména. V řečovém projevu přetrvávají dysgramatismy - chyby v koncovkách podstatných jmen, nesprávně přiřazuje tvar číslovky k podstatnému jménu, nesprávně používá singulár a plurál. Ve spontánní produkci vynechává se a tvary slovesa být i neslabičné předložky. Nechápe a nepoužívá stupňování přídavných jmen.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina: pasivní i aktivní slovní zásoba neodpovídají věku. Pasivní slovní zásoba v celkovém skóru převažuje. Obtížně si vybavuje slova, často nesprávně pojmenovává jevy, popis osob a předmětů je jednoslovný a stručný. Kategorizaci pojmů zvládá jen neverbálně a navíc jen v případě jednoduchých pojmů. Nechápe princip rýmování a rýmy ani nevyhledá. Opozita tvoří pouze u nejběžnějších slov. Zhoršené se jeví také chápání jednoduchých instrukcí.

Foneticko-fonologická jazyková rovina: výslovnost je dyslalická, artikulačně neobratná (v řeči se projevují lambdacismus, sigmatismus, rotacismus, rotacismus bohemicus). Během řečové produkce dochází k sykavkovým asimilacím a poruše znělosti, projevům verbální dyspraxie. Nikola není schopna určit slabiky ve slovech, nemá

rozvinutý fonemický sluch. Zvládá pouze slabikovou syntézu se zrakovou oporou. Na tváři se zřetelně ukazuje hypotonie orofaciální oblasti. Dívka běžně dýchá ústy.

Výuka hudební výchovy

Participaci na hudebních činnostech Nikole značně znesnadňuje, nejen z pohledu hudební výchovy, značně komplikovaná diagnóza. Především s ohledem na oboustrannou převodní nedoslýchavost s defektem odpovídajícím až střední nedoslýchavosti, ale také díky vývojové dysfázii a projevům poruch učení.

Díky kompenzaci nedoslýchavosti sluchadly se dívka ve velmi omezené míře, spíše symbolicky, účastní pěveckých aktivit. Ovšem není dost dobře možné její pěvecký projev hodnotit v oblasti práce s hlasem, rozsahu hlasu, melodiky nebo dodržování rytmu. Vhodnější by bylo označit dívčin projev jako rytmizovanou řeč s náznaky zpěvu. I přes uvedené obtíže se ovšem na prvním i druhém stupni pravidelně účastní např. školních akademií a vánočních koncertů.

Můžeme uvést, že hra na nástroje představuje pro Nikolu činnost, kde v rámci předmětu může jednoznačně zažít úspěch. Pokud má možnost vizuální opory (ideálně v podobě možnosti sledovat zrakem vzor učitele), zvládá hru na rytmické nástroje vcelku přesně. Horší výkony pak podává při sledování elementárních notových záznamů rytmických schémat. Kvalitu zapojení ovlivňuje rovněž výška tónu. Žačka lépe vnímá nástroje s vyšším zvukem tónem. Na prvním stupni se zapojovala rovněž do hry na flétnu. Byla schopna reprodukovat jednoduché lidové i umělé písně. Bohužel na druhém stupni začala hru na flétnu odmítat a dnes se k ní již vůbec nevrací.

Silnou stránkou jsou pro dívku pohybové aktivity. Pokud je možnost vyjít vstříc dívčíným potřebám, tj. upravit hlasitost reprodukované hudby a zvýšit poměr basových frekvencí, je schopná na hudbu reagovat a osvojit si elementární pohybové vzory. Na prvním stupni docházela v rámci zájmových odpoledních aktivit organizovaných školou pravidelně do mažoret a country tanců.

Při v předchozím odstavci zmíněném uzpůsobení audiotechniky se Nikola zapojuje také do poslechových aktivit. Na poslechové ukázky se dobře koncentruje bez ohledu na vlastní hudební preference. Nejlépe se jí daří plnit zadání propojující hudbu s neverbálním projevem (např. výtvarným). Pokud se jedná o verbální hodnocení poslechových ukázek, projevuje se menší všeobecný rozhled, slabší orientace v pojmech a malá slovní zásoba zapříčiněné především obtížemi na podkladu vývojové dysfázie a

poruch učení. Z pohledu prognózy vývoje a možností dalšího rozvoje Nikoliny osobnosti v rámci hodin hudební výchovy můžeme uvést rozvoj rytmického cítění ve formě rytmizované řeči (básně, říkadla, písňové texty), hry na rytmické nástroje (hry doprovodů v hodinách zpívaných písní, nebo krátkých rytmických cvičení. Poslech hudby a jeho následné verbální reflexe jsou prostředkem k podpoře nápravy dyslalických obtíží, celkové srozumitelnosti řeči, výbavnosti pojmů a rozvoje slovní zásoby. Hudba a hudební činnosti v Nikolině případě nabízí rovněž prostor pro rozvoj sluchové diferenciaci a jak již bylo naznačeno v předchozí části, hudební aktivity pro tuto dívku tvoří jednoznačně také nezanedbatelnou příležitost pro navazování kontaktu se spolužáky a s okolním světem jako takovým, pro posilování sebevědomí a získávání společných zážitků evokovaných hudbou.

Případová studie - Kristýna

Osobní anamnéza

Kristýna se narodila v listopadu 2003. Jedná se o dítě z matčina prvního, rizikového, těhotenství. Porod proběhl císařským řezem. Z vyšetření vyplývá opožděný psychomotorický vývoj v řečové i pohybové složce. Dominujícím postižením je ovšem porucha autistického spektra.

Rodinná anamnéza

Dívka žije v úplné rodině. Otec (ročník 1963) absolvoval vysokoškolské vzdělání technického směru a pracuje jako projektant. Je zdravý a z pohledu sledované dívky bez dědičné zátěže. Matka (ročník 1968) vystudovala vysokou školu ekonomického směru a pracuje jako účetní a ekonomka. Stejně jako otec i ona je zdravá a bez dědičné zátěže. Kristýna nemá sourozence. Se svou rodinou žije v bytě 4+1, kde má svůj pokoj. Na péči dívku se z počátku podílely i matky obou rodičů. Po úmrtí jedné z nich došlo ke zhoršení Kristýniných zdravotních potíží.

Školní anamnéza

Kristýna od 4 let navštěvovala mateřskou školu. Původně nastoupila do běžného zařízení. Zde se začaly objevovat problémy v sociálních vztazích. Byla samotářská a

nezapojovala se do kolektivních činností. Adaptaci na prostředí mateřské školy ztížila také fixace na vybranou spolužačku a malá schopnost adaptovat se na změny. Po šesti měsících docházky byla na doporučení psychologa přerazena do mateřské školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kde již adaptace na prostředí i kolektiv dětí proběhla bez výrazných problémů. Na Základní školu A nastoupila v necelých sedmi letech po jednoletém odkladu školních docházky. První stupeň absolvovala ve stabilním třídním kolektivu. Při nástupu na druhý stupeň byla zařazena do kolektivu vzniklého ze dvou pátých tříd. Na obou stupních probíhala a probíhá adaptace na školu, výuku i třídní kolektiv bez problémů. Dívka je tichá a pracovitá. Na druhém stupni své školní povinnosti zvládá ve většině případů samostatně, doma se připravuje za pravidelné a pečlivé pomoci rodičů. V rámci školní docházky jí je ve škole poskytnuta individuální reedukace specifických vývojových poruch učení v rozsahu jedné hodiny týdně.

V době práce na této případové studii je uvedená žákyně šestého ročníku. Výuku absolvoje ve třídě sedmi žáků (z toho dvě dívky a pět chlapců). V rámci školy je třída označena jako speciální třída pro žáky s těžkou poruchou dorozumívání. Je tedy do třídy individuálně integrována. Ze zmíněných sedmi žáků třídy mají tři diagnózu těžké nebo středně těžké poruchy dorozumívání, jeden je integrován s diagnózou lehkého mentálního postižení a zbývající dvě žákyně a žák jsou do třídy zařazení s diagnózou poruch autistického spektra. Výuka probíhá ve všech předmětech za pomoci pedagogického asistenta.

Třetím rokem Kristýna dochází do hodin sólového zpěvu do Múzické školy v Ostravě – Mariánských Horách. Dle vlastních slov a informací získaných od zákonných zástupců má zpěv a hudbu obecně ráda. To se mj. projevuje i Kristýninou pravidelnou aktivní účastí na hudebních vystoupeních pořádaných Múzickou školou i základní školou.

Výsledky odborných vyšetření

- Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické centrum (vydáno 03/2016), věk 12 let a 4 měsíce

S ohledem na určený druh postižení – porucha autistického spektra (dětský autismus), vadu řeči (vývojová dysfázie), syndrom ADHD a specifické vývojové poruchy učení (dysortografie, dyskalkulie) dává doporučení podnět k vypracování individuálního vzdělávacího plánu. Ten má vycházet z metodiky strukturovaného učení pro děti a žáky s autismem a zároveň respektovat metody práce pro žáky s diagnózou vývojové dysfázie a

ADHD. Pro výuku je doporučena účast asistenta pedagoga, který by se s dívkou měl věnovat nácviku komunikačních a sociálních dovedností, rozvoji smyslového vnímání a kognitivních dovedností, zvládání a dodržování denního režimu, cvičení orientace v prostoru, vytváření návyků pracovního chování a připravovat Kristýnu na změny v činnostech a pomáhat jí při zvládání organizační stránky učení.

- Zápis z intervence v ZŠ A, speciálně pedagogické centrum (vydáno 02/2016), věk 12 let a 3 měsíce

Speciální pedagožka ze speciálně pedagogického centra při své návštěvě ve škole sledovala, jakým způsobem Kristýna zvládá svou účast ve výuce. Pozorována byla dostatečná a funkční úroveň sociálních dovedností včetně akceptace společenských pravidel a dobrá úroveň koncentrace, zájem o výukové aktivity a potřeba zapojení názorných metod ve výuce, dostatečné pracovní tempo a výkonnost při dodržování metodických pokynů strukturovaného učení. Ve výuce potřebuje, aby byl dodržován systém, pokud možno bez zásadních změn, protože ty ji znervózňují. Naopak jako problematická se pro výuku jevila narušená expresivní složka řeči a preferování písemného projevu. V souhrnu to znamená absenci výukových potíží. Součástí diagnostiky bylo také pozorování vztahů se spolužáky, v nichž je dívka označena jako uzavřená, ale zároveň schopná udržovat přátelské vztahy se svým okruhem kamarádů.

Uvedená zjištění zápis z intervence shrnuje do závěrečných doporučení – respektovat specifika žákyně, nevyžadovat striktně verbální projev a respektovat její individuální tempo.

- Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, SPC (vydáno 05/2015), 11 let a 6 měsíců

Doporučení vydané speciálně pedagogickým centrem pro vypracování individuálního vzdělávacího programu. Téměř doslovně se shoduje s výše uvedeným doporučením z února 2016. V diagnóze zmiňuje pouze poruchu autistického spektra.

- Zpráva z psychologického vyšetření, ZŠ A (vydáno 04/2015), 10 let a 5 měsíců

Kristýna ochotně plní testové zadání, je klidná a bez patrných známek tenze. Zprvu odpovídá v krátkých větách, postupně její odpovědi nabývají na rozsahu. Na práci se soustředí přiměřeně, pracovní tempo kolísá v závislosti na náročnosti úkolů. Bez obtíží naváže a udrží oční kontakt. Zvládá i prostorovou blízkost psychologa při vyšetření.

Rozumové schopnosti jako celek se aktuálně nachází (dle Wechslerovy inteligenční škály) v podprůměru. Výkony v jednotlivých oblastech kolísají mezi průměrem a podprůměrem.

Podprůměrné výkony byly popsány v oblasti všeobecné informovanosti, rozlišování podstatných a nepodstatných detailů, schopnosti nalézat podobnosti mezi věcmi a pojmy, schopnosti provádět jednoduché výpočty a počítat z paměti, schopnosti naučit se nový materiál neverbálního charakteru, schopnosti plánovat a rozumět sekvenci událostí.

Průměrné výkony byly popsány ve slovní zásobě a užívání slov, praktické sociální znalosti a sociálním úsudku, krátkodobé verbální paměti, skládání abstraktních i konkrétních vzorců z částí v časovém limitu.

Dále zmíněna zpráva konstatuje:

- průměrnou úroveň verbální pozornosti a konceptualizace (pojmového myšlení),
- znalosti získané prostřednictvím učení odpovídající věku a délce školní docházky,
- průměrnou úroveň prostorových schopností,
- nižší průměr indexu slovního porozumění,
- nižší průměr indexu percepčního uspořádání,
- úroveň koncentrovanosti nacházející se na hranici normy a mírného podprůměru,
- průměrnou verbální pozornost a podprůměrnou vizuální,
- výborná úroveň sluchové diferenciace (úspěšnost v testu 100%), sluchové analýzy (100%) i sluchové syntézy (92%),
- oslabenou vizuální orientaci v prostoru (úspěšnost v testu 42%),
- zvládnutou orientaci na vlastním těle a zároveň chyby při orientaci na ploše a na naproti stojící osobě.

- Odborný podklad pro speciální vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 04/2014), 10 let a 5 měsíců

Doporučení vydané speciálně pedagogickým centrem pro vypracování individuálního vzdělávacího programu. Téměř doslovně se shoduje s výše uvedeným doporučením z února 2016. V diagnostické části opět vedle poruch autistického spektra zmiňuje také vadu řeči, syndrom ADHD a specifické vývojové poruchy.

- Zápis z intervence v ZŠ A, speciálně pedagogické centrum (vydáno 02/2013), 9 let a 3 měsíce

Pozorující speciální pedagožka konstatuje nevyrovnané výkony v oblasti uplatňování gramatických pravidel. Zmiňuje výborné výkony ve znalosti vyjmenovaných

slov a doplňování kvality vokálů, ale zároveň chybovost při doplňování kvantity vokálů a vytváření a chápání opozit. Zaznamenána je také Kristýnina samostatnost při plnění zadání, ale i skutečnost, že se v případě sama obrací na svou asistentku. Na základě výpovědi pedagogů školy ze zprávy vyplývá, že společnost vrstevníků sice aktivně nevyhledává, nicméně se jí zároveň nestraní, o čemž kromě pozorování v hodinách svědčí i docházka do kroužků a volnočasových aktivit.

- Odborný podklad pro speciální vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 02/2013), 9 let a 3 měsíců

Dokument se opět shoduje s doporučením z února 2016.

- Zpráva z vyšetření, pedagogicko-psychologická poradna (vydáno 11/2012), 9 let

Ve zprávě jsou konstatovány skutečnosti týkající se školní docházky realizované v ZŠ A a důvody vřazení do této školy (diagnostikovaná porucha autistického spektra, vývojová dysfázie a syndrom ADHD) včetně toho, že pro výuku má k dispozici pedagogickou asistentku.

Další část dokumentu popisuje přítomnost specifických chyb charakteristických pro vývojové poruchy učení – záměny tvarově blízkých písmen, nedodržování jejich velikosti, chyby v kvalitě samohlásek, nerozlišování kvantity samohlásek a obtíže při určování hranic slov ve větě. Obdobně při matematických činnostech byly pozorovány nedostatky v chápání smyslu počtu, přetrvávající mechanické počítání po jedné a s přímým názorem a bezradnost při řešení slovních úloh.

Speciálněpedagogická diagnostika:

Čte pomalým slabikováním bez chyb, při čtení si ukazuje prstem. Děj reprodukuje v základu, k detailům potřebuje navést. Po kvantitativní stránce podává při čtení nízký výkon, který ovšem s ohledem na diagnostikovanou poruchu autistického spektra není hodnocen jako specifická vývojová porucha učení. Vyšetření specifických dílčích funkcí zaznamenává v oblasti sluchové percepce a fonemického uvědomění dostatečně rozvinutou sluchovou analýzu, oslabenou schopnost syntézy a rozlišování zvukově blízkých hlásek. V řeči se projevuje artikulační neobratnost i specifické asimilace. Výrazněji chybovala v testu zrakového rozlišování u reverzních tvarů, nízký výkon podala v testu sledujícím zrakovou analýzu, syntézu a vizuomotoriku. Jako oslabená je popsána motorická koordinace. Kvalitu výkonů ovlivňuje i pomalá reaktivita a výrazné odklony pozornosti.

K vyšetření přistupuje bez strachu, nemá problémy s komunikací. Vše plní ochotně, opakovaně sama kontroluje svou práci.

Vyšetření matematických schopností: v oblasti předčíselných představ a v percepci se ukazují obtíže v třídění jevů. Oslabeno je zrakové rozlišování, vážnou dovedností prostorově – grafické. Ve verbálním projevu je pomalá při jmenování číselné řady vzestupně i sestupně. Pojmenuje počet prvků, ale vážně jejich třídění. Při postřehování prvků zvládá jen tři prvky. V oblasti operacionální důsledně postupuje po jedné s ukazováním na prstech, pracuje nesystematicky, různě si ukazuje a pomáhá si např. nosem, nebo ústy. Písemně poměrně spolehlivě počítá jednotky a desítky. Má nacvičené postupy počítání, někdy v nich ovšem chybí. Při počítání pod sebe má problémy s postupem i se zapomínáním. Na nízké úrovni je i matematický úsudek, vážně aplikace číselných operací, řešení i vytváření slovních úloh. V čase se v základu orientuje.

Závěr: ve školských výkonech je evidentní přítomnost poruch typu dysortografie, dyskalkulie (s obtížemi téměř ve všech specifických matematických schopnostech).

- Zpráva z psychiatrického vyšetření (vydáno 12/2011), 8 let a jeden měsíc

V době tohoto vyšetření Kristýna plní povinnou školní docházku v Základní škole A. Ve výuce jí napomáhá asistent pedagoga.

Vyšetřující psychiatr konstatuje u dívky nápadnou emoční odtažitost a vyhýbání se fyzickému kontaktu. Spontánně navazuje oční kontakt, nevyhýbá se mu, ovšem pohled je ulpívavý. Mluva je monotónní, v řeči nevyužívá prozodické prvky. Při vyšetření nebyly zaznamenány ani echolálie, ani stereotypní pohyby. Intelekt se odhadem aktuálně výkonnostně pohybuje na dolní hranici normy. Vnímání bylo shledáno intaktním. Dále je Kristýna popsána jako osobnostně nezralá, sociálně neobratná, odtažitá a pasivní, s narušenou sociabilitou.

Při interakci s okolím je schopná respektovat pravidla a kooperovat s druhými. Při vyrušení z činnosti se projevuje neklid a nervozita.

S ohledem na možnosti a podmínky vzdělávání můžeme ze zprávy vyzdvihnout to, že si ve škole dokázala nalézt kamarádka a že ji učení dle vlastních slov baví. Pokud si může vybrat činnost, preferuje zájmy technického rázu obvyklé spíše u chlapců.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 04/2011), 7 let a 5 měsíců

Psycholožka umístila dívčin intelekt do horní poloviny pásma průměru.

Současný dívčín stav popisuje zpráva takto: Kristýn je vedena k navazování očního kontaktu a už to dokáže i samostatně. Mluva se jeví jako téměř upravená. Vhodně používá gramatická pravidla a celkově lze říci, že komunikuje často. V chování se objevuje větší míra spontaneity, projevuje radost, je vstřícná a není úzkostná. Neprojevují se pohybové stereotypy ani rigidní chování (např. v jídle nebo v oblékání). Vyšetření absolvovala s kolísavou pozorností a s mírnými projevy hyperaktivity.

Sama se zapojuje do společných činností s vrstevníky a nemá problém respektovat pravidla, ale potřebuje je vysvětlovat. Omezení se ukazují ve schopnosti empatie a v sociální neobratnosti.

- Zpráva z logopedického vyšetření k zápisu do základní školy, pedagogicko-psychologická poradna (vydáno 01/2010), 7 let a 2 měsíce

Do logopedické péče byla přijata s dg. vývojová dysfázie.

Nebyla zjištěna žádná vada některého z receptorů – latence v odpovědích jsou charakterizovány jako obraz vývojové dysfázie.

Z vyšetření vyplynula nezvládnutá artikulace L, R a Ř a dyspraktické ovládání jazyka. V oblasti lexikální a sémantické se projevilo menší chápání pojmů. V části vyšetření zaměřené na morfologicko-syntaktickou část jazyka byly popsány obtíže s tvořením gramatické struktury věty a převaha jednoslovných odpovědí při vytvořené schopnosti mluvit ve větách i v souvětích. Příčina uvedených nedostatků byla přisouzena nepřesnostem ve vnímání a autistickým rysům dívčiny osobnosti.

Závěrem bylo doporučeno umístit Kristýnu do menšího kolektivu, citlivý a motivující přístup ve výchově i při vzdělávání a logopedická terapie pro zlepšení všech jazykových rovin.

- Zpráva ze speciálně pedagogického vyšetření ve speciálně pedagogickém centru (vydáno 10/2009), 6 let a 11 měsíců

Při vyšetření Kristýna ukázala schopnost reagovat na pokyny, na oslovení i krátkým pohledem do očí. Nebyl pozorován strach z fyzického kontaktu, ani z cizích lidí. Koordinace pohybů byla zpomalená, ale i tak se snažila napodobit všechny cviky. Při hře s míčem se projevila motorická neobratnost. Úspěšně napodobovala hru s předměty a zvuky předmětů.

Reakce na verbální podněty byly nepřiměřené a formálně chybné (absence zájmena, echolalické opakování). Zvládla identifikaci tvarů, barev, zvířat i věcí.

V chování nebyly zaznamenány stereotypní pohyby (objevují se ovšem v mateřské škole), projevy agrese nebo autoagrese.

Sociální interakce se ukázal být narušená. Nerozuměla sociálním signálům, bez předchozí přípravy nezvládla změny. Pod dohledem byla schopná přizpůsobit své chování sociálnímu kontextu.

Vyšetření absolvovala s kolísavou koncentrací a v pomalém tempu. Dokončila všechny úkoly.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 08/2009), 6 let a 9 měsíců

Výsledky testů umisťují intelektovou výkonnost dívky do středního pásma průměru. Diagnostikován je funkční autismus. Zpráva hodnotí situaci po nástupu do základní školy. Adaptace na školu je popsána jako bezproblémová. Kristýna nemá problémy ani s výukou samotnou – je schopna přiměřeně se koncentrovat a není roztěkaná ani úzkostná.

Při vyšetření se ne vždy správně orientuje, odpovídá s latencemi. Dívčina řeč je popsána jako v „rozvoji opožděná“ s dyslalickou výslovností. Je schopná vytvářet věty, ovšem aktivně používaná slovní zásoba je chudá v řečovém projevu se objevují agramatismy. Vlivem syndromu ADHD se v chování projevuje instabilita, dekoncentrace, afektivní labilita, intolerance na zátěž i snaha být středem zájmu. Pozorována je rovněž motorická dyskoordinace a grafomotorické potíže.

Výuka hudební výchovy

Jako nejvýraznější se jeví její pěvecké schopnosti rozvíjené nejen v hodinách estetické výchovy na základní škole, ale také v hodinách sólového zpěvu ve škole hudební. Kristýna je schopná zpívat s poměrně přesnou intonací a v závislosti na míře volnosti instrumentálního doprovodu také s dobrým frázováním a rytmickou přesností. Prostor pro další práci spatřujeme spíše v oblasti práce s hlasem, který v tuto chvíli lze charakterizovat jako poněkud slabší, zdravý a čistý, nicméně emocionálně poněkud plochý a nedostatečně kultivovaný.

Pěvecké aktivity navíc v jejím případě plní i důležitou roli v dívčině socializaci. Hudba je pro ni výborným prostředkem k začlenění se do kolektivu vrstevníků a prostorem pro budování a posilování mezilidských vztahů, získávání společných zážitků a také k rozvoji komunikace.

Hru na rytmické nástroje lze popsat jako dosti nepřesnou a nesamostatnou. Jen s obtížemi sleduje rytmus a rovněž obtížně překonává zjevnou dyskoordinaci pohybů. Výsledkem pak je malá schopnost reprodukovat potřebné rytmické modely a to i po důkladném nácviku a při opoře a pomoci zdatnějších spolužáků nebo učitele. S tím souvisí i velmi malá schopnost rytmický doprovod improvizovat omezující se na nejjednodušší možné modely, např. hru na těžkou dobu.

Výše uvedené obtíže negativně ovlivňují také hudebněpohybové aktivity. Při pohybových reakcích na hudbu se opět projevuje zhoršená koordinace pohybů rukou i celého těla a nedokonalá schopnost vnímat rytmické schéma hudby. Z těchto důvodů je pro ni velmi obtížné osvojit si např. jednoduché taneční kroky nebo jiné nestrukturované pohybové reakce na hudbu. Svou roli zde zřejmě – domníváme se – hraje také dívčin ostych a především charakteristiky jejího postižení.

Při poslechových aktivitách jsme zaznamenali občasné potíže s koncentrací. Zdá se, že poslechové skladby poskytují Kristýně prostor pro fantazii, ale zároveň tím dochází ke kolísání pozornosti. Nicméně dívka vždy hodnotila slyšené skladby pozitivně a ochotně plnila doprovodné úkoly (převážně výtvarného charakteru). Jako problematické se jevily úkoly vyžadující slovní hodnocení určitého aspektu slyšeného hudebního díla. Kristýna poměrně obtížně formulovala své myšlenky a splnění úkolu vyžadovalo vždy podporu ve formě nabídky možných hodnotících kritérií a konkrétních výrazů.

Kristýna se po celou dobu školní docházky účastní hudebních vystoupení na veřejnosti pořádaných školou – školních akademiích za účasti škol z celé republiky, vánočních vystoupeních a koncertech a na prvním stupni také vystoupení pro obyvatele domovů pro seniory. Participuje na nich zpěvem a doprovodnou hrou na rytmické nástroje. Repertoár tvoří lidové i umělé písně adekvátní věku a schopnostem (např. z tvorby Z. Svěráka a J. Uhlíře nebo J. Nohavici).

Pro další rozvoj hudebních schopností žáčky považujeme za důležité i nadále podporovat a rozvíjet její kladný vztah k hudbě a hudebním činnostem. V oblasti dalších hudebních aktivit – hry na nástroje Orffova instrumentáře – vidíme jako velmi důležité budoucí pravidelné rozvíjení nejen rytmického cítění podporujícího vhodný rozvoj řeči, ale také rozvoj motoriky a koordinace pohybů. Není rovněž možné v tomto případě opomenout socializační roli hudby. A to nejen jako prostředku neverbální komunikace s okolím, ale také jako komplexního prostředí umožňujícího Kristýně účastnit se

mezilidských vztahů v rámci kolektivu žáků a spolupodílet se tak na budování nejen kulturních zážitků.

Případová studie - Lucie

Osobní anamnéza

Dívka se narodila 06/2002 po rizikovém těhotenství, průběh porodu byl fyziologický. V raném dětství byl zaznamenán mírně akcelerovaný psychomotorický vývoj (seděla i ležla v devíti měsících, chodila v deseti měsících) a normě odpovídající vývoj řeči. Je v péči psychologky, logopedky a speciální pedagožky se zaměřením na specifické vývojové poruchy učení.

Rodinná anamnéza

Lucie žije v úplné rodině v malé obci. Má dva sourozence.

Školní anamnéza

Mateřskou školu začala navštěvovat ve věku čtyř let, ale již po dvou týdnech se objevily negativistické reakce na pobyt zde. Psychologem byla vyšetřena pro projevy elektivního mutismu. Z důvodu nerovnoměrného psychomotorického vývoje, po zhodnocení současného stavu dítěte z hlediska intelektuální, emocionální a sociální připravenosti nastoupila k základnímu vzdělávání s ročním odkladem. V první třídě byla pro výrazné výukové potíže odeslána do pedagogicko-psychologické poradny, kde byl diagnostikován nerovnoměrný psychomotorický vývoj, výrazně nerovnoměrný profil intelektových schopností a úzkostné prožívání charakteru sociální úzkostné poruchy. Do ZŠ A přestoupila z běžné základní školy v druhém ročníku, tedy ve školním roce 2010/2011. Zde je vzdělávána formou skupinové integrace bez zapojení pedagogického asistenta. V rámci povinné školní docházky se Lucii dostává reedukační péče individuální i skupinové ve formě individuální logopedické péče a reedukace zaměřené na specifické vývojové poruchy učení (obojí v rozsahu jedné vyučovací hodiny týdně). V okamžiku realizace případové studie je žačkou sedmého ročníku. Je zařazena do speciální třídy – třídy pro žáky s těžkou poruchou dorozumívání.

Výsledky odborných vyšetření

- Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické centrum (vydáno 06/2015), 13 let

Doporučení uvádí diagnózu středně těžká vada řeči, specificky narušený vývoj řeči (vývojová dysfázie) s projevy poruch učení.

Pro dívčino vzdělávání doporučuje podporu ve formě předmětu speciálně pedagogická péče s časovou dotací 45 minut týdně, využití přístupů, metod a forem práce pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a snížený počet žáků ve třídě. Vzhledem ke specifickým diagnostikovanému postižení poukazuje dokument také na riziko negativního vlivu na všechny výukové činnosti vyžadující práci s textem a verbalizaci. Proto upozorňuje na nutnost respektovat osobní tempo žačky, využívat možnosti neverbální komunikace a zároveň Lucii neuvádět do situací, kdy by měla realizovat rozsáhlejší řečový projev.

Z informací o dalších okolnostech vyšetření vyplývá dívčino úzkostné ladění osobnosti, nesmělost v kontaktu s okolím i neochota navazovat verbální kontakt. S touto pozorovanou skutečností souvisí také chudší jazykový projev, využívání krátkých jednoduchých vět a nechuť pokračovat v započatém hovoru. V řečovém projevu přetrvává vada výslovnosti a artikulační neobratnost při - z logopedického pohledu - správně navozené artikulaci hlásek. Jazykový cit je charakterizován jako oslabený při slovní zásobě pohybující se v terénu normy. Pod normou se ukazuje být sluchové rozlišování. Sluchová analýza je popsána jako podprůměrná, schopnost sluchové syntézy není ještě rozvinuta ani na úrovni dvojslabičných slov s otevřenými slabikami.

- Zápis z intervence, speciálně pedagogické centrum (vydáno 03/2015), 12 let a 9 měsíců

Intervence pracovnice speciálně pedagogického centra byla zaměřena na úroveň čtení a psaní. Z testu vyplynulo přiměřené čtenářské tempo a porozumění čtenému. V pravopisné složce se chybovost pohybuje v normě pátého ročníku. Převažují ovšem chyby specifické (přidávání, vynechávání, záměny písmen, nedodržení hranice slov) nad gramatickými. Píše malými tiskacími písmeny, ale nemá správně zafixované tvary některých písmen.

Závěr z intervence: Projevy poruch učení souvisí s diagnózou vývojové dysfázie, jež je ve verbálním projevu zčásti kompenzována.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 03/2013), 10 let a 9 měsíců

Examinátorka velmi pozitivně hodnotí Lucčinu snahu a ochotu co nejlépe spolupracovat. Koncentrace na práci je přiměřená. V komunikaci se projevují latence zapříčiněné potřebou delšího časového intervalu pro zpracování verbálních podnětů. Úkoly založené na manipulaci s praktickým materiálem zpracovává vytrvale až do úspěšného vyřešení, nebo do vypršení časového limitu.

Rozumové schopnosti, intelektová výkonnost, jsou diagnostikovány v rámci pásma průměru s převahou názorové složky oproti složce verbální nacházející se aktuálně v oblasti podprůměru.

Další související zjištění vyšetřující psycholožka rozděluje dle dosažené úrovně. Nadprůměrných výkonů Lucie dosahuje ve vnímání časové a dějové následnosti, sluchovém rozlišování, schopnosti představit si předmět a složit jej z částí. K výkonům v souladu s věkovou normou přiřazuje všeobecný rozhled a informovanost, schopnost nalézat vztahy mezi věcmi a pojmy, pojmové myšlení, provádění jednoduchých početních výkonů z paměti, slovní zásobu, nápodobu vizuálních předloh, rozsah pozornosti a celkovou sumu znalostí získaných prostřednictvím školní výuky. Jako podprůměrné jsou popsány praktické sociální znalosti a sociální úsudek (sdělení jsou méně obratná a výstižná i po verbální stránce, obtížně navrhuje řešení problémových situací), výkon ve zkoušce sluchové paměti, ve schopnosti rozlišit podstatné a nepodstatné detaily, řešení úkolu založeného na rychlém přepojování pozornosti, sluchová syntéza a pravolevá orientace.

Závěr z vyšetření uvádí pozitivní trend rozvoje nadání při průměrné intelektové výkonnosti. Verbální složku umísťuje na pomezí podprůměru a normy, názorovou do oblasti normy. Výkony celkově hodnotí jako nevyrovnané. Přetrvávají obtíže na podkladě vývojové dysfázie (oslabení sluchové paměti, nedostatky ve sluchové analýze/syntéze a v pravolevé orientaci).

- Zpráva z logopedického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 04/2012), 9 let a 10 měsíců

Při vyšetření pragmatické jazykové roviny jsou konstatována obdobná zjištění jako ve zprávě předchozí. Řečový projev doprovází výrazná nejistota a snížené sebevědomí často přecházející do nervozity s výraznými tiky a záškuby obličejového svalstva. Ve složce morfologicko-syntaktické se ve zprávě uvádí výrazně lepší výsledek ve zkoušce

jazykového citu (který je ovšem i přesto hodnocen jako podprůměrný). Řeč je zhodnocena jako spontánní a obsahující dysgramatismy.

Závěr: Lucie má výrazně oslabeny všechny jazykové roviny. Nejméně nápaditostí se projevuje v rovině foneticko-fonologické. Selhává ve zkoušce verbální dyspraxie a analýze a syntéze. Nedostatečná je i kapacita krátkodobé sluchové paměti.

- Zpráva z logopedického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 06/2011), 9 let

Vyšetření je zcela zaměřeno na posouzení jednotlivých jazykových rovin. Zde v případové studii vycházíme přímo ze struktury zprávy z vyšetření.

- Pragmatická jazyková rovina: při vyšetření je dívka zřetelně nervózní a nejistá, což později přerůstá v psychomotorický neklid. Nezvládá orientaci na vlastním těle ani na druhé osobě. V otázkách časové orientace se projevují zřetelné latence a rovněž chyby. Chyby přetrvávají i po nápovědě. Při orientaci v prostoru Lucie dosahuje lepších výsledků za opory ve formě vizualizace zadání, ale i přesto je její výkon často nepřesný. Při komunikaci naváže oční kontakt, často si pomáhá sledováním úst mluvčího.
- Morfologicko-syntaktická rovina: v běžné řeči neužívá správný slovosled, dopouští se dysgramatismů (chybuje ve skloňování, časování i přechylování). Úkoly plní s latencemi, pomalu, slova si předřikává, odpovídá otázkou, ulpívá na mluvčím pohledem. Únava se ztrátou pozornosti vede k neporozumění zadání. Prokazuje značně narušený jazykový cit odpovídající oblasti podprůměru.
- Lexikálně-sémantická rovina: na otázky odpovídá Lucie v krátkých i rozvitých větách. Slovní zásoba neodpovídá věku. Vybavování pojmů je doprovázeno dlouhými latencemi, dochází také k zaměňování pojmů. S obtížemi hledá podobnosti, vážne výbavnost pojmů, ne vždy je pojmenování adekvátní (ke zlepšení situace dochází při užívání návodných otázek, vizualizace, názoru). Chybuje i v protikladných analogiích. Vážne sluchová paměť.
- Foneticko-fonologická jazyková rovina: Lucie vyslovuje srozumitelně, ovšem v pomalém tempu. Občas cíleně komolí slova. Ve zkoušce verbální dyspraxie je hluboce podprůměrná. Dopouští se redukci, deformací, inverze a asimilace sykavek. V testu sluchového rozlišování je podprůměrná. Hluboce podprůměrné se ukazují její výkony při sluchové analýze a syntéze. Mluvidla zpráva hodnotí jako neobratná.

Z vyšetření vyplývá diagnóza: specificky narušený vývoj řeči (vývojová dysfázie) spolu s nerovnoměrným psychomotorickým vývojem.

- Zpráva z psychologického vyšetření, ZŠ A (vydáno 03/2011), 8 let a 9 měsíců

Ve škole probíhá výuka dle individuálního vzdělávacího plánu. V rámci školní docházky Lucie absolvuje individuální reedukaci obtíží ve čtení, psaní a pravopisu.

Kvalitu spolupráce popisuje zpráva jako zhoršenou. Dívka obtížně navazuje sociální kontakt, obává se situace vyšetření, potřebuje povzbuzení a uklidnění. Teprve poté je schopna spolupracovat bez zjevných problémů. Pracuje v pomalejším tempu. Vyjadřuje se v celých větách při dobré srozumitelnosti, avšak s častým výskytem agramatismů.

Intelektová výkonost je školní psycholožkou umístěna na pomezí pásem průměru a podprůměru při jasných disproporcích mezi jednotlivými složkami intelektu. Nadání se rozvíjí v neprospěch verbální složky. I paměťové funkce jsou nevyvážené (selhává zejména sluchová paměť).

Zpráva uvádí i další zjištění a to:

- dobrou úroveň chápání časové a dějové souslednosti (lehce nadprůměrný výkon v pomalém tempu),
- kvalitní percepci rytmu (88% úspěšnost ve zkoušce), reprodukci rytmu (94% úspěšnost ve zkoušce),
- bezchybné rozlišování stejných / nestejných podnětů,
- průměrnou kapacitu zrakové paměti.

Obtíže přetrvávají v:

- menším rozsahu slovní zásoby (výkony v subtestu „slovník podprůměrné“, s problémy definuje významy slov),
- nedostatečné úrovni sluchové analýzy,
- málo rozvinuté sluchové syntéze,
- v pravolevé orientaci (v testu orientace na vlastním těle dosáhla úspěšnosti 21%),
- nízké úrovni figurální kresby.

V závěru zprávy je diagnostikován specificky narušený vývoj řeči (vývojová dysfázie), nezralý fonemický sluch, opoždění ve foneticko-fonologické, morfologicko--syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické jazykové rovině, nerovnoměrný psychomotorický vývoj a úzkostné prožívání.

- Odborný podklad pro speciální vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 03/2010), 7 let a 9 měsíců

Tento dokument rozpracovává závěry speciálně pedagogického centra. Určuje diagnózu specificky narušený vývoj řeči (vývojová dysfázie) a konstatuje nezralý fonemický sluch, opožděný vývoj v morfologicko-syntaktické, lexikálně-syntaktické, lexikálně-sémantické, foneticko-fonologické a pragmatické jazykové rovině, nerovnoměrný psychomotorický vývoj a úzkostné prožívání. Doporučuje pro Lucii individuální integraci žákyně se zdravotním postižením.

Pro zajištění optimálního rozvoje speciálně pedagogické centrum doporučuje podpůrná opatření ve formě zařazení speciálněpedagogické péče v rozsahu 1x45 minut týdně, pravidelné logopedické intervence. V rámci této péče je zapotřebí podporovat rozvoj zrakového vnímání (orientace na ploše, koordinace oko/ruka, diferenciací převrácených obrázků, překreslování, vyškrtávání dle určitého pravidla), sluchového vnímání (rozvoj fonemického sluchu, diferenciací běžných zvuků, hlásek, slabik, identifikace předem určené hlásky, určení první/poslední hlásky, práce s bzučákem, rytmická cvičení), myšlení (rozvoj slovní zásoby názorem, hledání logických souvislostí, preferování obsahové nad formální stránkou řeči), paměti a pozornost (opakování a procvičování činností a pracovních postupů, vybavování slov a větných stereotypů, cvičení koncentrace pozornosti), hrubé i jemné motoriky (chůze, koordinace opticko-prostorová, uvolňovací cvičení, rozvoj grafomotoriky), orientace (pravolevé, prostorové, v časových vztazích), řeči (oromotoriky, rozvoje slovní zásoby, určování významu slov).

- Zpráva z vyšetření ve speciálně pedagogickém centru (vydáno 03/2010), věk 7 let a 9 měsíců

Vyšetření je zaměřeno na posouzení jednotlivých rovin jazyka.

Pragmatická jazyková rovina: Lucie vstupuje do místnosti se sklopenou hlavou, se zamračeným výrazem v obličeji a bez jasné ochoty navázat oční kontakt. Autoritu examinátorky ale respektuje a je ochotná spolupracovat. Při činnostech je rychle a snadno unavitelná. Hovoří plynule a tichým hlasem. Odpovídá jednoslovně. Při vyšetření je vidět hypotonie orofaciální oblasti a rovněž výrazná dyspraxie jazyka.

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina: řeč je rozvinuta na úrovni jednoduchých vět s agramatismy a nesprávným slovosledem. Chybuje v tvorbě jednotného a množného čísla. Nechápe princip shody ukazovacího zájmena s podstatným jménem

v rodě a v čísle. Přechylování a stupňování nezvládne ani po zácviku. Ve spontánní řeči občas vypouští tvary sloves být, zvrtné zájmeno se či neslabičné předložky.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina: vyprávění dle obrázku je zkratkovité ale samostatné. Zvládá neverbální třídění obrázků na základě kategorizací pojmů. Nadřazené pojmy si ale sama nevybaví. Při tvorbě opozit si vystačí s dvojicemi malý/velký, hodný/zlý.

Foneticko-fonologická jazyková rovina: výslovnost je hodnocena jako dyslalická (lambdacismus, nonkonsenkvntní rotacismus). Projevuje se také verbální dyspraxie (redukce, inverze, sykavkové asimilace). Rytmizaci řeči zvládá, ovšem výkony jsou značně kolísavé. Při zkoušce sluchového rozlišování je její výkonnost pod normou. Nezvládá hláskovou analýzu a syntézu. Fonematický sluch je nevyzrálý.

Z vyšetření vyplývají tyto závěry: specificky narušený vývoj řeči (vývojová dysfázie), nezralý fonematický sluch, opožděný vývoj všech složek řeči, nerovnoměrný psychomotorický vývoj, úzkostné prožívání.

- Zpráva z psychologického vyšetření, pedagogicko-psychologická poradna (vydáno 01/2010), 7 let a 7 měsíců

Zpráva popisuje aktuální stav dívky s odloženou školní docházkou a v sociální oblasti projevy úzkostné poruchy. Z toho důvodu je zákonnému zástupci doporučena návštěva psychologa i psychiatra. V návaznosti na to jsou zmíněny návštěvy u klinické psychologičky v předškolním věku s již odeznělou diagnózou separační úzkosti s mutistickými sklony

Psychologické vyšetření konstatuje: povrchní navazování kontaktů s okolím, udržování odstupů a složitou adaptaci na nové situace s tenzním prožíváním a nejistotou. Obtížně komunikuje při malé spontaneitě řečového projevu. Omezené sociální užití řeči neumožňuje vedení dialogu. Nepojmenuje složitější obrázky. Má potíže ve výslovnosti, artikulačně je neobratná. Působí ospale, vyděšeně, pasivně a předem se vzdává. Není schopna podat výkon, přestože kognitivní schopnosti fungují spolehlivě. Názorové schopnosti odpovídají svou úrovní střednímu pásmu průměru. Patrné je dobré logické myšlení, spolehlivě funguje prostorová představivost. Na přetížení školními nároky reaguje neuroticky. Jedná se o senzitivní osobnost s nerovnoměrným psychomotorickým vývojem. Intelektové schopnosti odpovídají spodnímu pásmu průměru a mají výrazně nerovnoměrný profil. Názorové schopnosti jsou vyrovnané (střední pásmo průměru), verbální schopnosti

s výraznou subtestovou variabilitou se aktuálně vyvíjí v pásmu defektu. Úzkostné prožívání se blíží charakteru sociální úzkostné poruchy.

Ze speciálně pedagogického vyšetření: čte pouze některá písmena, nespojuje ani otevřené slabiky, hláskuje slova (vývoj je tedy výrazně opožděn). Píše pravou rukou s nesprávným úchopem. Pohyb ruky není plynulý. Tempo psaní je pomalé. Nevybavuje si některá písmena velké i malé abecedy. Nedotahuje tvary. Selhává ve zkouškách fonematického sluchu. Nesloží a nerozloží ani otevřené slabiky. Řeč je lehce artikulačně neobratná se specifickými asimilacemi. Pravolevá orientace není upevněná ve všech složkách. Jemně motorická funkce a vizuomotorika jsou také oslabeny.

Závěry: nerovnoměrný psychomotorický vývoj, intelektové schopnosti celkově ve spodním pásmu průměru s nerovnoměrným profilem, tj. vyrovnané názorové schopnosti se nachází ve středním pásmu průměru, Verbální schopnosti se vyvíjí v hlubokém podprůměru. Zpráva upozorňuje na možný strop rozumových schopností. Dívka je sledována pro opoždění základních školních dovedností (čtení a psaní).

- Zpráva z psychologického vyšetření, pedagogicko-psychologická poradna (vydáno 01/2010), 7 let a 7 měsíců

Při vyšetření se projevují výrazné potíže ve verbální části testu. Lucie nepojmenuje složitější obrázky, patrná je artikulační neobratnost a potíže ve výslovnosti. Není schopná podat výkon, přestože kognitivní schopnosti fungují spolehlivě. V běžném životě zaznamenává výrazné potíže ve vztazích s vrstevníky – nekomunikuje se spolužáky, nemá kamarády. Těžko přivyká změnám. Má nedostatečně vyvinuté obranné mechanismy.

Závěrem je konstatován nerovnoměrný psychomotorický vývoj, intelektové schopnosti odpovídající celkově spodnímu pásmu průměru s výrazně nerovnoměrným profilem, vyrovnané názorové schopnosti dosahující středního pásma průměru, verbální schopnosti vyvíjející se v hraničním pásmu defektu.

Úzkostné prožívání má charakter úzkostné sociální poruchy.

- Zpráva z logopedického vyšetření, pedagogicko-psychologická poradna (vydáno 01/2010), 7 let a 7 měsíců

Zpráva pochází z prvního logopedického vyšetření. Logopedka zmiňuje Luciinu ostýchavost a stud. Vyšetřením byla zjištěna neobratnost mluvidel a dyspraxie jazyka. Dívka se omezovala na jednoslovné odpovědi.

Matka dále uvádí výrazné potíže v předmětu Český jazyk a obtíže v běžném vyjadřování a při chápání složitějších verbálních instrukcí. Testy fonematického sluchu se

ukázaly být negativní, ale i tak bylo doporučeno foniatrické vyšetření pro zhodnocení kvality sluchu.

Výuka hudební výchovy

Charakter Luciiny povahy se pravidelně projevuje samozřejmě i v hodinách hudební výchovy. V předešlých pasážích zmiňovaná uzavřenost i tendence k nepřiměřeným reakcím na podněty ovlivňují – většinou spíše negativně - míru zapojení do hudebních činností.

Kvalitu zpěvního projevu ovlivňuje intonační nejistota a nepřesnost, stejně jako nepřesnosti v reprodukci melodické či rytmické složky lidových i umělých písní. Poměrně obtížně zvládá už samotnou textovou složku písní. S největší pravděpodobností v tomto případě negativně působí celkově pomalé tempo řeči i dříve ve vyšetřeních uváděná verbální dyspraxie a dyspraxie jazyka. V případě textově náročnějších písní jí činí velké obtíže samotná výslovnost a čtení textu, nemluvě o následném propojení s melodií a adekvátním frázováním a tempem písně. Luciin hlas je křehký a slabý a vyznačuje se monotónností při mluvním i zpěvním projevu a omezeným rozsahem. I tak se vcelku ochotně účastní pěveckých aktivit v hodinách, a dokonce se nepravidelně účastní také hudebních vystoupení na veřejnosti (jednoznačně vlivem příkladu svých spolužaček).

Hru na elementární rytmické hudební nástroje zvládá pouze s výraznou pomocí učitele, nebo následováním vzoru spolužáků. Schopnost souhry v rámci skupiny je dost slabá a zřetelně nejistá, omezená vždy pouze na známá a opakovaně procvičovaná schémata. Nedokáže samostatně tvořit nebo improvizovat doprovody a rytmické figury. Koordinace pohybů při hře dívce nečiní obtíže.

Hudebněpohybovým aktivitám se brání a odmítá se do nich zapojovat. V případě, že chceme předcházet stupňování Luciiny nervozity a z ní vycházejícím stresům, není do těchto činností dívka angažována, případně se jich účastní ve velmi omezeném rozsahu, nebo plní jiné úkoly. S obtížemi reaguje na tempo a celkový charakter hudby. V pohybech působí nemotorným dojmem a je otázkou, na kolik je to ovlivněno úrovní hudebních schopností nebo výše zmiňovaným laděním osobnosti.

Na poslechové činnosti se přiměřeně koncentruje. Dobře reaguje na zadání spojené s možností uplatnit vlastní fantazii a vyjádřit se ve spojení hudby a výtvarného projevu. Určitou komplikaci v tomto případě představují pouze omezení vyplývající z Luciiny vady řeči – především omezené vyjadřovací schopnosti a menší slovní zásoba. Při poslechu

dokáže bez obtíží rozpoznat slyšené hudební nástroje, jednoduše popsat dynamický průběh skladby a vyjádřit se také k její formě.

Jednotlivé hudební činnosti by v Luciině případě měly vedle samotného rozvoje hudebnosti směřovat také k podpoře rozvoje neverbální komunikace prostřednictvím gest, zpěvu i hry na nástroje, k překonání artikulační neobratnosti (tj. ke zlepšení obratnosti mluvidel), k nápravě vady výslovnosti a v neposlední řadě rovněž k cvičení krátkodobé paměti či k podpoře sluchové analýzy a syntézy. Vidíme zde ovšem také prostor k rozvíjení samotných hudebních dovedností, zejména pěveckých.

Případová studie - Kateřina

Osobní anamnéza

Kateřina se narodila 04/2003. Porodu císařským řezem (v 36. týdnu) předcházelo rizikové těhotenství. Dívka byla kříšena a její stav vyžadoval dvoudenní pobyt v inkubátoru. Ve dvou měsících podstoupila chirurgickou úpravu zúžené aorty. Následně byla sledována i na nefrologii kvůli snížené funkci ledviny.

Motorický vývoj byl dle lékařských zpráv opožděný – lezla od patnáctého měsíce, seděla ve čtrnácti měsících a samostatně chodila od dvacátého měsíce. Rozvoj spontánní řeči byl zaznamenán kolem jednoho roku věku dítěte. Další vyšetření zaznamenaly stagnaci v rozvoji víceslovných vět. Kvůli zdravotním obtížím byla medikována na neurologii a endokrinologii, kde jí byl úspěšně podáván růstový hormon. Je v péči oční lékařky, neuroložky, psychologky i logopedky.

Ráda zpívá, maluje, poslouchá pohádky. Zájmy – flétna, kreslení, zpěv, puzzle, panenky.

Rodinná anamnéza

Rodina žije v klidném a bezkonfliktním soužití. Matka (ročník 1978) je alergička a byla jí geneticky zjištěna Bechtěrevova nemoc. Otec (ročník 1973) netrpí žádným závažným onemocněním. Kateřina má ještě sourozence - sestru (ročník 2009). Rodina obývá běžný sídlištní byt velikosti 3+1. Výchovné vedení Kateřiny se z pohledu zkušeností pedagogů se spoluprací s rodiči jeví jako jednotné a odpovídající.

Školní anamnéza

Kateřina nastoupila ke školní docházce po ročním odkladu. V ZŠ A dochází v rámci svého běžného rozvrhu do hodin individuální logopedické péče a individuální reedukace poruch učení. Spolupráce s rodinou je na dobré úrovni. Rodiče se pravidelně zajímají o dívčiny školní záležitosti.

V současnosti navštěvuje sedmý ročník na Základní škole A. Povinnou školní docházku plní ve třídě spolu s dalšími sedmi spolužáky a spolužačkami. Jedná se o speciální třídu. Třídní kolektiv tvoří žáci a žákyně s poruchou autistického spektra, vadami řeči i specifickými vývojovými poruchami učení.

Výsledky odborných vyšetření

- Odborný podklad pro speciální vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 06/2015), 12 let a 2 měsíce.

Odborný podklad je vystaven s ohledem na diagnostikovaný druh zdravotního postižení: středně těžkou poruchu dorozumívání.

Dokument formuluje obecná doporučení pro práci s dívkou. Zdůrazňuje nutnost ji povzbuzovat a komplexně rozvíjet její osobnost a respektovat individuální pracovní tempo. S ohledem na pomalejší tempo je zapotřebí zadávat úkoly kratšího rozsahu a nepožadovat po Kateřině dlouhý řečový projev a počítat s latencemi v odpovědích.

- Zpráva z logopedického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 03/2015), 12 let

V úvodu zprávy je zmíněno i hodnocení zaslané do centra školou. Učitelé zde zmiňují problémy s hrubou i jemnou motorikou, kolísavou pozornost i nižší aktivní slovní zásobu. Na druhou stranu pozitivní je to, že je schopna udržovat přátelské vztahy s kamarády.

Examinátorka hodnotí úroveň jednotlivých jazykových rovin tímto způsobem:

- Pragmatická jazyková rovina: spolupracuje bezprostředně, s mírným psychomotorickým neklidem, tempo přiměřené (ale zátěží se zpomaluje). Oční kontakt naváže a dle potřeby udrží. Výkony v jednotlivých zkouškách jsou hodnoceny jako kolísající od mírného nadprůměru až po snížený podprůměr. Zvládne orientaci na svém těle, na druhé osobě v ní ale chybí. Časoprostorovou orientaci zvládá, ovšem v pravolevé

orientaci chybí (zejména při zrcadlově obrácené pozici a v prostoru). Písmo je charakterizováno jako neúpravné, ale čitelné. V psaní se objevuje specifická chybovost. Vyšetření doprovází značný psychomotorický neklid, krátkodobá pozornost, rychlá unavitelnost a nejistota. Zkouška jazykového citu ukazuje nadprůměrný výsledek.

- Lexikálně-sémantická jazyková rovina: vybavování pojmů zvládá bez latencí, přesto samotné konkrétní pojmenování jí činí problémy i v případě opozit. Věty tvoří neuspořádaně. Své myšlenky formuluje neobratně a s dysgramatismy. Při zvýšení zátěže se zvyšuje dívčin neklid. Má obtíže s logickým uplatněním naučeného. Podprůměrná se ukazuje být v rychlosti čtení i porozumění čtenému.

- Foneticko-fonologická jazyková rovina: řeč je spontánní v přiměřeném až zrychleném tempu. Setrvale má pootevřena ústa vlivem myofunkčního oslabení. Test verbální dyspraxie je v normě. Objevuje se snížená úroveň schopnosti zpracování zvukových obrazů slov. Výsledek zkoušky sluchové diferenciací je v normě s obtížemi v určení znělosti a neznělosti hlásek. V normě se nachází rovněž výsledek testu sluchové analýzy a syntézy.

- Zpráva z psychologického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 07/2014), 11 let a 3 měsíce

V úvodu zprávy vyšetřující psycholožka hodnotí kvalitu spolupráce. Všimá si přirozeného navazování kontaktu a dobré adaptace na situaci. Tempo práce vidí jako pomalejší, zřejmě vlivem snahy dobře si odpovědi rozmyslet, a s latencemi při hledání vhodných výrazů. Vyšetření doprovází rychle nastupující únava projevující se mj. také hrou s prsty a dekoncentrací. Odpovídá v kratších větách. Své myšlenky umí formulovat přesně, ovšem občas je vyjadřování méně obratné.

Z testu vyplývají celkově podprůměrné rozumové schopnosti. Zřetelný je především nepoměr mezi verbální a názorovou složkou. Obtíže jsou znatelné v performační oblasti, úkoly verbálního typu však zvládá relativně dobře (zde zpráva zmiňuje pravděpodobný přínos speciálněpedagogické péče poskytované školou).

Průměrné výkony Kateřina podává:

- ve všeobecném rozhledu a kulturních znalostech,
- při vyvozování analogií a v pojmovém myšlení,
- v provádění jednoduchých výpočtů z paměti,
- v definování slov,
- v praktických sociálních znalostech a úsudku,

- v krátkodobé paměti,
- ve verbální pozornosti a paměti.

Obtíže dle vyšetření přetrvávají:

- v rychlém přepojování pozornosti (v Trail making²⁸⁹ testu podává výkony svědčící pro možnost středního stupně neurologického postižení – ADHD),
- v pravolevé orientaci (úspěšnost v testu 71%),
- v nepřesné percepci délek a počtu slyšených tónů (úspěšnost v testu 61%),
- v artikulační neobratnosti projevující se specifickou asimilací,
- v nízké schopnosti rozlišování podstatných a nepodstatných detailů,
- v podprůměrné úrovni vnímání časové a dějové následnosti,
- ve velmi nízké schopnosti sestavit z částí abstraktní vzorce.

Z uvedených zjištění vyplývá celkově průměrná až podprůměrná intelektová výkonnost, výrazné disproporce ve výkonech, nízké prostorové schopnosti, grafomotorické obtíže, motorická dyskoordinace a ADHD. Dílčí oslabení se projevují artikulační neobratností se specifickou asimilací, zhoršenou pravolevou orientací a nedostatky ve vnímání rytmu.

Vyšetřující stanovuje diagnózu vývojová dysfázie a syndrom ADHD.

- Odborný podklad pro speciální vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 06/2014), 11 let a 2 měsíce

V dokumentu je uveden druh zdravotního postižení: vývojová dysfázie, narušení všech verbálních rovin, verbální dyspraxie, motorická dyskoordinace, syndrom ADHD – těžká porucha dorozumívání.

- Zpráva z psychologického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 10/2012), 9 let a 6 měsíců

Od posledního vyšetření se prospěch ve škole pohybuje v rozmezí prvního a druhého stupně. Byla potvrzena diagnóza specifických vývojových poruch učení.

Aktuální výsledky rozumové zkoušky jsou umístěny v horní polovině pásma podprůměru (IQ 88). Zkoušky čtení a matematických schopností poukazují na širší normu. Ve zkoušce psaní se projevují znaky dysgrafie a dysortografie.

- Zpráva z logopedického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 05/2012), 9 let a 1 měsíc

²⁸⁹ Jeden z baterie neuropsychologických testů zkoumající např. vizuomotorickou koordinaci, psychomotorické tempo, zrakovou percepci a pozornost, flexibilitu.

Logopedka ve zprávě zmiňuje snadné navázání kontaktu i – po překonání úvodního ostychu – dívčinu ochotu zapojit se do nabízených aktivit. Vyšetření dále ovlivňují kolísavá pozornost, občasné překotné a impulzivní reakce a brzy nastupující únava.

Zraková percepce se jeví v normě. Na zvukové podněty reaguje adekvátně. Patrná je ovšem motorická neobratnost. V oblasti grafomotoriky upřednostňuje pravou ruku. Správný úchop zvládá, byť tlak na podložku je větší, než by měl být.

Posouzení receptivní složky řeči: na jednoduché pokyny reaguje adekvátně. Se stoupající náročností potřebuje náповědu a pomoc.

Posouzení expresivní složky řeči: ve spontánní řečové produkci užívá spíše jednoduché věty s častými dysgramatismy. Pasivní slovní zásoba převažuje nad aktivní.

Artikulace je nepřesná, ovlivněná asimilací sykavek, s občasnými přesmyky a s komolením hlásek a slabik.

V závěru zprávy je doporučena terapie, která by měla být zaměřena na celkový rozvoj řeči, na fixaci slovní zásoby a vět, zlepšení komunikačních dovedností, na zrakovou a sluchovou percepci, rozvoj paměti a pozornosti, procvičování jemné motoriky a sekundárně i na korekci artikulace.

- Zpráva z oční ambulance (vydáno 05/2012), 9 let a 1 měsíc

Zpráva z vyšetření informuje o potvrzení diagnózy myopia levissima. Závažnost diagnózy nevyžaduje korekci brýlemi.

- Zpráva z psychologického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 01/2012), 8 let a 9 měsíců

Při vyšetření se dívka projevuje jako vstřícná, správně orientovaná, se snahou o spolupráci, jež je ovšem negativně ovlivněna nižší úrovní koncentrací pozornosti. Orientační vyšetření sluchu nepoukazuje na žádný problém. Úroveň řeči negativně ovlivňuje diagnóza vývojová dysfázie. Dále vyšetření zaznamenává specifickou poruchu motorických funkcí – motorickou neobratnost a grafomotorické obtíže, lehkou instabilitu na podkladu syndromu ADHD, dekoncentraci, afektivní labilita a s tím spojenou intoleranci na zátěž.

V závěru psycholožka stanovuje diagnózu: nerovnoměrný psychomotorický vývoj na bázi raných rizik u průměrně rozumově vyspělé dívky, terén ADHD, vývojovou dysfázii a specifickou vývojovou poruchu motorických funkcí.

- Logopedická diagnostika, speciálně pedagogické centrum (vydáno 12/2011), 8 let a 8 měsíců

Zpráva z logopedického vyšetření diagnostikuje úroveň jednotlivých složek řeči:

- pragmatická složka řeči: na situaci vyšetření se adaptuje bez obtíží, s examinátorkou spolupracuje, s vizualizací a verbálním doprovodem zvládá porozumění zadáním, úkoly plní překotně a při nezdaru je neklidná (směje se v nevhodnou chvíli, dělá grimasy). Řeč je artikulačně neobratná, rozvinutá na úrovni slov a jednoduchých vět. Spontánní řečovou produkci doprovází občasné dysgramatismy a probíhá v pomalém tempu. Na pohled je patrná hypotonie orofaciální oblasti. Úkoly plní s latencí. Od minulého setkání se pragmatická složka řeči zlepšila díky využívání vizualizací, zácvikem a verbální dopomocí. V normě se nachází orientace časoprostorová, pravolevá, na ploše a v rovině. Orientace ve vlastním tělesném schématu je vyvozená, ale neupevněná.

- Morfologicko-syntaktická složka řeči: není aktuálně plně na adekvátní úrovni. Přechylování podstatných jmen provádí s chybami, spojování podstatných a přídavných jmen zvládá s pomocí. Chybuje v koncovkách podstatných jmen. Věty doplňuje s dysgramatismy, nevyhledá slovní základ, nerozumí zadání.

- Lexikálně-sémantická složka řeči: neodpovídá plně věkovým předpokladům. Pasivní slovní zásoba převažuje nad aktivní. Výbavnost pojmů probíhá s latencí. Zvládá protikladné analogie, částečně i vyhledávání podobností a kategorizaci pojmů.

- foneticko-fonologická složka řeči: není na dané věkové úrovni. Fonemický sluch a fonemická diferenciacie nejsou plně rozvinuty. Oslabena je i sluchová paměť. Výslovnost je artikulačně neobratná, občas s asimilacemi měkčení, asimilací sykavek. Neobratně vyslovuje slova víceslabičná a slova se souhláskovými shluky.

Při vyšetření byla podrobena uvedeným testům s těmito výsledky:

- testu verbální dyspraxie s výsledky nacházejícími se pod normou vlivem objevujícím se asimilacím, redukcím, komolení,
- testu sluchového rozlišování ve výsledku s hraničními hodnotami na pomezí normy a subnormy,
- testu sluchové analýzy opět s hraničními hodnotami výsledků,
- testu sluchové syntézy s výslednými hodnotami hluboce pod normou.

Z vyšetření vyplývají tyto závěry: specificky narušený vývoj řeči (vývojová dysfázie) při terénu ADHD, přetrvávající oslabení fonemického sluchu a fonemické

diferenciace, artikulační neobratnost, opoždění ve všech jazykových rovinách, specifická vývojová porucha motorických funkcí, emocionální labilita a specifickými obtížemi odkazujícími na specifickou vývojovou poruchu učení – dysgrafii.

- Zpráva z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, (vydáno 11/2011), 8 let a 7 měsíců

Vyšetření bylo iniciováno matkou kvůli výukovým obtížím v psaní a matematice, nedostatečnému tempu práce, pomalému tempu čtení a problémům se soustředěním a s motorikou. Rovněž mělo dojít k diferenciálně diagnostickému zhodnocení specifických vývojových poruch učení. Kateřina již ve věku sedmi let byla v konzultativní péči pedagogicko-psychologické poradny se záměrem rozvíjet její grafomotorické dovednosti.

Součástí zprávy z vyšetření je také vyjádření neuroložky, která zmiňuje vliv rizik raného období, již diagnostikovaný syndrom ADHD, celkovou nezralost centrální nervové soustavy, motorickou dyskoordinaci, emoční labilitu a sekundární úzkostnou reaktivitu se zvýrazněním v zátěži.

Z psychologického vyšetření:

Dívka je v kontaktu nejistá. Výsledek vyšetření ovlivňuje rozvolněná pozornost a postupně se přidávající psychomotorický neklid ústící v nepřírozené grimasy v obličeji. Relativně snadno rezignuje na práci a občas má tendenci k ukvapenému jednání. V úlohách náročných na vizuomotorickou koordinaci ji významně omezuje porucha motorických funkcí a pozornosti. Celkový výkon v testech ukazuje nerovnoměrné vyžívání intelektových funkcí – ve verbální části je na úrovni vrstevnického průměru, názorová část vykazuje výraznější deficit. V kresebném projevu je výrazná grafomotorická neobratnost.

Ze speciálněpedagogického vyšetření:

Čte bez vizuální opory po slovních celcích i větách, mírně se objevují zárazy, chyby spojené s domýšlením slov nebo koncovek. Při reprodukci si děj vybavuje nepřesně. Celkový výkon se pohybuje v pásmu průměru.

Oslabená je i motorická složka psaní. Píše ve výrazně pomalém tempu, neplynulým pohybem s častými zárazy, latencemi. Úchop psacího náčiní je správný, ale ruka není uvolněná, píše se značným přitlakem. Písmo je roztřesené, nestejného sklonu a velikosti. Nepravidelně doplňuje diakritiku. Při přepisu vynechává, ojediněle zaměňuje, písmena. Diktát zvládá s nižší chybovostí. Zatím nemá upevněny některé tvary velkých a malých písmen.

Postupně se rozvíjí fonemický sluch, ale selhává v testech audiomotorické koordinace. Řeč je oslabena z hlediska artikulační obratnosti a specifických asimilací. Pravolevá orientace zatím není upevněna. Méně rozvinutá se jeví také vizuální diferenciaci.

Závěr:

Jedná se o snaživou dívku s komplikovaným zdravotním vývojem. Aktuální vyšetření poukazuje na zřetelně nevyrovnaný intelektový výkon (celkově subnormní), ovlivněný syndromem ADHD. Převaha verbálních schopností nad názorovými naznačuje podnětné rodinné prostředí. Výkony ve čtení a psaní jsou shodné s nadáním dívky při zjištění výrazných grafomotorických obtíží.

Doporučení plynoucí z vyšetření:

- vypracování individuálního vzdělávacího plánu,
- přizpůsobení nároků na dívku jejím možnostem tak, aby došlo ke snížení její neurotizace,
- využití pomoci spolužáka,
- přizpůsobování zadání,
- využívání názoru,
- průběžné poskytování zpětné vazby,
- rozvíjení audiomotorické koordinace, vizuální diferenciaci, artikulační obratnosti,
- tolerování pomalejšího tempo,
- posilování sebevědomí.

Výuka hudební výchovy

Sama Kateřina radí hudbu, přesněji zpěv a hru na flétnu, mezi své záliby. Toto pozitivní ladění ve směru k hudebnímu umění se pochopitelně pozitivně odráží na dívčině přístupu k předmětu.

Samotný zpěv sice negativně ovlivňuje artikulační neobratnost a nepřesnosti ve vnímání a reprodukci rytmu, ovšem dívka je zároveň schopna osvojit si předkládané lidové i umělé písně jen s malými nepřesnostmi v intonaci a melodice.

Při hře na rytmické nástroje se výraznějším způsobem projevují obtíže s hrubou i jemnou motorikou a celková motorická dyskoordinace. Zcela zřetelně můžeme pozorovat

Kateřinu neobratnost a nejistotu již při samotném uchopování i těch nejjednodušších hudebních nástrojů. Příprava na hru v jejím případě téměř vždy vyžaduje opakované poskytování verbálních instrukcí spojených s praktickou ukázkou. Vlastní hra na nástroje je z obdobných důvodů velmi nepřesná. Zadaná rytmická schémata dodržuje Kateřina jen s velkým úsilím. Rytmicky přesné hry samostatně není schopná, pouze pokud následuje vzor učitele nebo někoho ze spolužáků, daří se jí tento nedostatek mírnit.

V předchozím odstavci zmíněné obtíže ovlivňují také hru na flétnu (v rozsahu c_1 až c_2). Samotné přečtení notového zápisu představuje dlouhý a náročný proces a vlastní hra je zpočátku nácviku charakteristická rytmickou nepřesností zaviněnou pomalým čtením not a také zhoršenou jemnou motorikou. Teprve po delším čase a při možnosti opírat se o vzor spolužáků či učitele nabývá při hře jistoty a dokáže notový zápis přesněji reprodukovat.

Úroveň pohybového vyjádření opět ovlivňuje slabá úroveň motoriky. Reakce na hudbu jsou celkově velmi nepřesné a zřetelně chaotické. Pohyby končetin i celého těla není schopna koordinovat s příslušným tempem, rytmem a ani s výrazem hudby. Kateřinu tyto aktivity zjevně často stresují, a proto v takových chvílích v případě nutnosti dostává náhradní zadání, někdy i čistě technického rázu (např. obsluha audio techniky).

V rámci poslechových aktivit je omezujícím faktorem úroveň koncentrace, ale také následné vyjadřovací schopnosti, tj. malá aktivní slovní zásoba a verbální dyspraxie. Kateřina dobře reaguje na změny v toku hudby na úrovni formy skladby i použitých výrazových prostředků. Ochoťně se pouští i do úkolů neverbální povahy, ovšem musíme zde zmínit nutnost zařazování krátkých ukázek, stejně jako nutnost dodržovat doporučení speciálně pedagogického centra týkající se omezení delšího jazykového projevu.

Obecně lze konstatovat, že souhrnným faktorem negativně ovlivňujícím začátek zapojení do hudebních aktivit je kolísavá pozornost. Kateřina se dokáže plně soustředit pouze v kratších časových intervalech. Omezuje se tím její schopnost soustředit se např. na poslechové ukázky, ale v podstatě také na vlastní hudební aktivity a jejich adekvátní vykonávání. Kromě nácviku pozornosti vidíme nejzásadnější úkol hudební výchovy v Kateřině případě v činnostech spojených s rytmem. Především tedy se spojením hry na rytmické nástroje a rytmitizované řeči nebo zpěvu a v omezené míře také s osvojováním jednoduchých pohybových reakcí na hudbu.

7.2 Základní škola B

7.2.1 Základní škola B, I. stupeň

Případová studie - Jakub

Osobní anamnéza

Jakub se narodil 01/2007. Je v péči oftalmologa a také neurologa z důvodu podezření na krvácení do pravé části mozku v raném věku. Dle konstatování otce jde o chlapce „divokého a nepořádného.“ Zároveň ale zmiňuje Jakubovu poslušnost a respekt, který k němu údajně chová. Dle svých možností se Jakub snaží pomáhat s domácími pracemi a otec jej chválí za samostatnost a dodržování hygienických návyků. Svými volnočasovými zájmy i vedením otce inklinuje především k manuálním činnostem.

Rodinná anamnéza

Chlapec se nachází v péči otce spolu s bratrem (ročník 2005) navštěvujícím stejnou základní školu a druhým bratrem (ročník 2008), jenž dochází na běžnou základní školu. Otec pobírá příspěvek na péči o osobu blízkou. Zároveň byl chlapci stanoven dohled kurátora Orgánu sociálněprávní ochrany dětí (OSPOD). Matka s rodinou nežije, nicméně udržují spolu kontakt. Rodinné prostředí třídní učitelka charakterizuje jako nepodnětné.

Školní anamnéza

Jakub navštěvoval mateřskou školu od čtyř let. V 04/2012 byl vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně s diagnózou psychomotorické opoždění a opoždění řeči. Následně byl v rámci mateřské školy zařazen do logopedické péče. Klientem speciálně pedagogického centra zaměřeného na práci s dětmi s mentální retardací se stal v 04/2013. Povinnou školní docházku zahájil na Základní škole B a do loňského školního roku se vzdělával podle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a jeho přílohy pro žáky s lehkým mentálním postižením. V aktuálním školním roce (ve čtvrtém ročníku školní docházky) již plní minimální výstupy RVP ZV a individuálního vzdělávacího plánu. V rámci školy pravidelně dochází do kroužků zaměřených

na manuální činnosti. Ve školním roce 2015/2016 absolvoval výuku s pomocí dobrovolné asistentky, která do školy docházela třikrát týdně. V prvním i druhém ročníku s prospěchem v rozmezí prvního až čtvrtého stupně (horších výsledků dosahoval v naukových předmětech – v Českém jazyce, Matematice a Prvouce). V druhém roce školní docházky byl třídní učitelkou chválen za píli a snaživost.

Výsledky odborných vyšetření

- Protokol o ústním jednání, Základní škola B (vydáno 05/2016), 9 let a 4 měsíce

Protokol poskytuje svědectví o řízení se zákonným zástupcem (otcem) za přítomnosti ředitele školy, jeho zástupkyně a třídní učitelky svolaném z důvodu zjevných podlitin na chlapcově těle. Otec Jakuba fyzicky potrestal za to, že bez svolení vzali s bratrem klíče a odešli za strýcem. Otec je při jednání důrazně upozorněn na nepřipustnost takového jednání. Sám přitom hovoří o vyhledání odborné pomoci, ale nabídnuté kontakty na psychologa, možnost návštěvy etopedické poradny a další sociální služby otec odmítá

- Hodnocení žáka, Základní škola B (vydáno 12/2015), 8 let a 10 měsíců

Jakub aktuálně dochází do třetího ročníku základní školy praktické. Do výuky se dostavuje včas a čistě oblečen, většinou v doprovodu otce. Přes otce rovněž probíhá veškerá komunikace se školou. Pro vlastní vyučování má chlapec zajištěny všechny pomůcky a jeho školní výsledky otec pravidelně kontroluje včetně dohledu nad plněním domácích úkolů. Zároveň je veden k přiměřené samostatnosti. O otci se vyjadřuje pěkně, se sourozencem se k sobě chovají starostlivě a kamarádsky.

Ve vyučování projevuje adekvátní aktivitu, vcelku ochotně spolupracuje a plní pokyny vyučujících. Se spolužáky vychází pěkně, bez konfliktů. Prospěch se v tuto chvíli pohybuje v rozmezí druhého a čtvrtého stupně.

- Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické centrum (vydáno 04/2015), 8 let a 3 měsíce

Doporučení vychází ze stanovené diagnózy lehkého mentálního postižení. Žáku je poskytováno vzdělání dle programu pro základní vzdělávání (přílohy pro lehké mentální postižení). Mimo uvedený handicap je Jakub zdravý. Kvůli běžné oční vadě navštěvuje oční ambulanci.

Celková úroveň intelektu se pohybuje ve středu pásma lehké mentální retardace při nerovnoměrně rozložených schopnostech. Pro další vzdělávání dokument doporučuje využití speciálních metod, forem a prostředků vzdělávání, využití kompenzačních pomůcek, stejně jako speciálních učebnic a doprovodných didaktických materiálů.

- Zpráva o prospěchu, Základní škola B (vydáno 04/2015), 8 let a 3 měsíce
Zpráva konstatuje dobré plnění školních povinností v rámci žákových schopností.

Jakub rád vyhledává praktické činnosti. Komunikuje běžným způsobem. Pobyt ve škole jej těší a působí spokojeným dojmem. Zřejmě i z toho důvodu vykazuje nízkou absenci ve výuce.

Pomůcky a úkoly mívá v pořádku. Otec denně kontroluje školní výsledky a práci, pravidelně dochází na třídní schůzky a včas hradí potřebné platby. Pravidelně synovi klade na srdce potřebnost dobrého chování.

V den vydání zprávy byl otec viděn v podnapilém stavu, když vyzvedával syna ze školy.

- Zpráva z psychologického a speciálněpedagogického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 03/2015), 8 let a 2 měsíce

Umí zajít do obchodu, ale nespočítá si navrácené peníze. V samoobslužných činnostech je samostatný (neumí si ale zavázat tkaničky). Doma pomáhá.

Český jazyk

V době vyšetření trénuje postřehování slabik. S dopomocí druhé osoby čte některá písmena a slabiky či doplní slova k obrázkům. Samostatně není schopen psát. Určí počet slabik nejvíce ve čtyřslabičných slovech. Přepisuje s chybami.

Pracuje na krátkých úkolech při potřebě důsledně dodržovat střídání kognitivních úkolů s relaxací. Vážne vybavování písmen a hlásek. Grafomotorika se nachází na nízké úrovni. Po upozornění umí upravit úchop tužky.

Matematika

Počítá s názorem a manipulací v oboru do osmi. Vzestupně dokáže počítat do deseti. Ve většině případů správně pojmenuje základní geometrické tvary. Nemá upevněny pojmy větší, menší, ani označení základních matematických operací. Mechanicky a s pomocí napočítá do dvaceti. Rovněž s pomocí odpočítá od deseti k nule. V rozsahu do deseti správně zapisuje čísla dle diktátu. Určí číslo za a před a porovná je. S nápovědou a s názorným doprovodem rozkládá čísla. Sčítá a odčítá „na prstech“.

V kolektivu se projevuje přátelsky a nekonfliktně. Respektuje pravidla.

Psychologické vyšetření

Spolupracuje ochotně. Chlapcova výkonová motivace je na dobré úrovni. Pozitivně reaguje na pochvalu. Examinátorka zaznamenává průběžně klesající koncentraci pozornosti v průběhu šetření a zpomalení celkového psychomotorického tempa. I přesto ale úkoly neodmítá a snaží se je splnit.

Při šetření základní orientace prokazuje znalost jména, ale už neuvede svůj věk, datum narození a třídu, do které chodí. Nezná adresu svého bydliště, neorientuje se při určení času na ručičkových hodinkách.

Verbální myšlení je oslabeno do pásma lehké mentální retardace. Jakub se obtížně orientuje v sociálních situacích. Hovoří v jednoduchých větách s agramatismy při dyslalické výslovnosti. Jednoduchým instrukcím rozumí. Jeho silnou stránku představuje abstraktně vizuální myšlení s výkony částečně zasahujícími do oblasti hraničního pásma. Při vyšetření analyzuje vzory a sestaví je dle reálné předlohy, ale dále již selhává při napodobování tištěné předlohy. V hraničním pásmu se nachází úroveň kvantitativního myšlení (obtížně počítá i s vizuální oporou).

Krátkodobé paměť je oslabena nejvíce (až k dolní hranici pásma lehké mentální retardace) a to jak vizuální, tak verbálně akustická.

Kresbu postavy provedenou při vyšetření psycholožka označuje jako obsahově i formálně chudší, přibližně na úrovni věku 5,5 let.

Globální úroveň intelektových schopností se pohybuje ve středu pásma lehké mentální retardace při výkonech odpovídajících úrovni pěti let. Z diagnostiky vyplývá dominance abstraktně vizuálního a kvantitativního myšlení nad oslabeným verbálním myšlením a krátkodobou pamětí.

Speciálněpedagogické vyšetření

Psací náčiní drží Jakub nesprávně a zřetelně křečovitě. Z tohoto důvodu vyvíjí na podložku nepřiměřený tlak, který po upozornění krátkodobě koriguje. Tvary písmen zapisuje nepřesně, často s dvojitou linií a kolísavou velikostí. S pomocí spojí písmena do slabik. Vyšetření potvrzuje dominanci pravé končetiny.

Při přepisu si obtížně vybavuje tvary a zaměňuje písmena. Slabiky přepíše jen s velkými obtížemi. Diktát písmen zvládá jen ve formě vyhledávání zadaných písmen v textu.

Čte po hláskách bez schopnosti postřehovat slabiky. Není schopen složit slabiky do slov. Na některé souhlásky si vůbec nemůže vzpomenout.

Závěr z vyšetření

Jde o chlapce s celkovou úrovní intelektových schopností nacházející se ve středu pásma lehké mentální retardace s nerovnoměrným rozložením schopností.

- Zpráva o prospěchu, ZŠ B (vydáno 10/2014), 7 let a 9 měsíců

Zpráva informuje o situaci po změně třídního kolektivu. V novém prostředí působí spokojeným dojmem. Není zaznamenán žádný konflikt se spolužáky. Své školní povinnosti plní vytrvale a dobře, někdy dokonce i nad rámec povinných úkolů.

Nejsou shledány žádné patologické skutečnosti ve vztahu s otcem.

Hodnocení je realizováno formou širšího slovního hodnocení.

- Zpráva z psychologického a speciálněpedagogického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 04/2014), 7 let a 3 měsíce

Z informací třídní učitelky vyplývá, že Jakub ve škole pracuje snaživě, dobře se zapojuje do práce a projevuje radost z případného úspěchu. S obtížemi se koncentruje. Řeč je dyslalická. Čte písmena a pokouší se je spojit do slabik. Neumí reprodukovat děj, neumí se vyjádřit. Pěkně zvládá grafomotoriku. Kvalitu expresivní složky řeči negativně ovlivňuje malá slovní zásoba. Při práci se rychle dostavuje únava. Převažuje krátkodobá paměť.

V matematice potřebuje názor a dopomoc druhé osoby. I přesto ovšem chybně řadí čísla a špatně se orientuje v prostoru. Geometrické tvary rozlišit dokáže.

Během školních přestávek se snaží ohleduplně a citlivě pomáhat mutistickému spolužákovi. Otcem ovšem bývá často označován jako neposlušný, což špatně nese.

Z vlastního vyšetření

Sociální kontakt naváže bez problémů, byť zároveň s patrnými známkami nejistoty. Komunikaci doprovází živá mimika. Vyšetření doprovází lehce odklonitelná koncentrace. Pracuje pečlivě a se zájmem. Psychomotorické tempo je evidentně snižené. Ze základní orientace zvládá uvedení svého jména a věku. Není schopen sdělit datum narození. Adresu sdělí nesrozumitelně. Pojmenuje všechny barvy s výjimkou fialové. Správně označí geometrické tvary, ale pro některé má vlastní výrazy.

Verbální myšlení odpovídá svou úrovní lehkému mentálnímu postižení. Slovní zásoba je relevantní úrovni porozumění praktickým a sociálním situacím. Použití řeči a její srozumitelnost ovlivňuje dyslalická výslovnost. Má potíže s chápáním zadání. Pro oblast abstraktně vizuálního myšlení je rozhodující relativně dobrá schopnost vyrovnávat se s podněty neverbální povahy. Nedaří se mu ale napodobovat složitější

stavby z kostek díky problémům se zrakovou syntézou. Paralelně s uvedenou skutečností lze konstatovat úroveň krátkodobé paměti, kde dosahuje kvalitnějších výkonů ve vizuomotorice. Oproti tomu zřetelně deficitní se ukazuje verbálně akustická paměť. Reprodukuje větu o nejvýše třech slovech a většinou ji ani nevydrží v klidu vyslechnout do konce. Test kresebných schopností končí infantilním výtvarným projevem na úrovni odpovídajícím věku čtyř let.

Celková úroveň rozumových schopností vykazuje znaky lehkého mentálního postižení s převahou názorové složky, která více mapuje vrozený neverbální potenciál. Využití intelektového potenciálu negativně ovlivňují obtíže s koncentrací.

Závěry z vyšetření

Jedná se o chlapce s lehkou mentální retardací, s poruchou řeči – dyslalií a se zrakovou vadou korigovanou brýlemi.

- Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické centrum (vydáno 04/2014), 7 let a 3 měsíce

Na základě vyšetření jsou vytvořena následující doporučení zahrnující:

- rozvoj aktivní i pasivní slovní zásoby,
 - zařazení žáka do individuální logopedické péče,
 - dodržování pravidelného režimu,
 - využití puzzle a stavebnic, práce s papírem, obtahování tvarů a dokreslování či práci s čtvercovou sítí
 - cvičení pro rozlišování obrázků i tvarů
 - používání obrázkových knížek,
 - stimulaci verbální komunikace např. formou sdílení zážitků,
 - hry pro cvičení zrakového rozlišování a paměti,
 - aktivity vhodné pro rozvoj sluchového vnímání (rytmizace řeči, písničky, říkánky, vytleskávání slabik, určování první/poslední hlásky, diferenciací a analýza/syntéza/ hlásek) a sluchové paměti (např. tzv. tichá pošta),
 - nácvik grafomotorických dovedností.,
 - tzv. čtení v duetu, po slabikách,
 - rozvoj čtení s porozuměním.
- Zpráva o chování a prospěchu, ZŠ B (vydáno 01/2014), 7 let

Chlapec je aktuálně v prvním ročníku a výuka probíhá dle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a jeho přílohy pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Nároky školy zvládá zcela průměrně při malé absenci.

Výsledky školní práce jsou zhoršeny minimální schopností soustředit se a neschopností samostatně pracovat po delší dobu. Situaci výrazně nezlepšuje ani opakované pobízení a motivování.

Špatně vyslovuje. Disponuje malou slovní zásobou a krátkodobou pamětí. Často si vymýšlí, žije ve svých představách a občas lže. Chování ve škole se celkově zhoršilo. Bývá podrážděný a následně až agresivní. Nedbá na svou bezpečnost ani na bezpečnost svých spolužáků a spolužaček. Jindy je naopak plačtivý, naprosto uzavřený a nekomunikující. Domluvy a napomínání v těchto situacích nepomáhají. Dle vlastních slov k těmto zátěžovým situacím dochází kvůli tomu, že „chce k mamince“. Často si také stěžuje na bití mladším bratrem. Jednou do školy dorazil se stopami po úderu do tváře – pak byl roztřesený a apatický. Následovala otcem omluvená absence. I přesto můžeme otce charakterizovat jako starostlivého a se školou spolupracujícího. Je ale prudké povahy.

- Závěrečná zpráva z psychologického a speciálněpedagogického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 04/2013), 6 let a 3 měsíce

Psychologické vyšetření

Vyšetření absolvuje bez protestů. Toleruje odloučení od otce. Zaměří pozornost, ale obtížně ji udrží. Ke konci práce je zřejmě velká únava.

Orientuje se v základních údajích, jako jsou jméno a jména sourozenců. Věk ukáže na prstech. Pojmenuje základní barvy a části těla. Nedokáže uvést označení ročních období nebo svou adresu.

Komunikuje jednoduchými větami s dyslalickou výslovností. Aktivní slovní zásoba odpovídá úrovni čtyř až pěti let. Chápání souvislostí a praktických a sociálních situací je na nižší úrovni. Verbální myšlení se nachází v horní polovině pásma lehké mentální retardace.

Abstraktně vizuální myšlení představuje silnější složku intelektu (je na hranici inferiority mezi podprůměrem a lehkou mentální retardací).

Evidentně má problémy s jemnou motorikou – úchop psacího náčiní je nesprávný, tzv. palmární. Často se dopouští reverzních chyb (zřejmě i vlivem zkřížené laterality – pravá ruka, levé oko). Deficitní je i krátkodobá paměť s mírnou převahou zrakové paměti nad sluchovou.

Jde o žáka s celkovou výkonností v dolní polovině pásma lehké mentální retardace s nerovnoměrným rozložením schopností při převaze názorové složky nad složkou verbální, s opožděným vývojem řeči, s problematickou osobní a sociální anamnézou a s obtížemi v oblasti senzomotorické koordinace při zkřížené lateralitě.

Speciálněpedagogické vyšetření

Při orientačním vyšetření sluchu je popsána odpovídající schopnost vytleskat slabiky při zpěvu, zvládání sluchové diferenciaci bezvýznamných slov, ale rovněž neschopnost určit první hlásku slova.

Zrakové vnímání se při korekci brýlemi vyznačuje schopností třídít prvky dle zadaných charakteristik. Jakub umí pojmenovat geometrické tvary a postřehne rozdíly i shody mezi prvky. V rámci testování vizuomotoriky je zjištěno, že napodobí pohyb podle osoby, nebo podle vizuálního vjemu, spojí obrázek se siluetami a dokáže složit požadovaný tvar z jednotlivých dílů.

Psací náčiní uchopuje pravou rukou a nesprávně. Umí zakreslit čáry a napodobit základní geometrické obrazce.

Slabší se při vyšetření ukazuje být pravolevá a prostorová orientace. S obtížemi se orientuje zejména na ploše. Neorientuje se ani ve významech předložek a obrázky „čte“ zleva doprava.

Pojmenuje téměř všechny běžné předměty a činnosti. Oproti tomu neumí pojmenovat ani písmena, ani číslice.

Problémy mu činí nalezení nesmyslů na obrázku a jejich definování. Je schopen si zapamatovat pořadí celkem čtyř obrázků, ale chybí při jejich řazení dle dějové posloupnosti.

Napočítá do osmi, avšak neumí porovnat množství.

Vyšetření potvrzuje diagnózu lehké mentální retardace, dyslalie, zrakové vady (korigované brýlemi) u dítěte s problematickou osobní a sociální anamnézou.

Výuka hudební výchovy

Zapojení do předmětu komplikuje slabá paměť, dyslalická výslovnost, rychle polevující koncentrace i zhoršené chápání verbálních instrukcí. I tak se Jakub rád v rámci svých možností účastní hudebních aktivit a také kulturních akcí pořádaných školou (v tomto školním roce navštěvuje mj. taneční kroužek).

Zpěv hodnotí Jakub sám jako svou nejoblíbenější hudební činnost. Vlastní úroveň pěveckých dovedností je ovšem značně problematická. Chlapec není ani po nácviku schopen přesnější intonace a nepříliš kvalitně se vypořádává s melodickou složkou písní včetně rytmu. Další překážku představují nedostatečná úroveň paměti a dyslalická výslovnost.

Při hře na rytmické nástroje se opět projevuje slabá úroveň paměti projevující se velmi malou schopností osvojovat si rytmická schémata a vzory a motorická neobratnost. Teprve po delším nácviku dokáže přesněji reprodukovat určený rytmus na základní úrovni (např. hrou těžké doby) a případně jej také použít při společné hře a zpěvu. I k těmto aktivitám Jakub přes všechny uvedené obtíže přistupuje s vytrvalostí a zjevným potěšením.

Hudebně pohybové aktivity probíhají ve třídě ve formě volných fantazijních reakcí na slyšenou hudbu a také jako osvojování jednoduchých tanečních kroků. Zde se také ukazují Jakubovy problémy s vnímáním a reprodukcí rytmu a s koordinací pohybů celého těla. Zvládání byť i těch nejjednodušších pohybů vyžadují detailní, názorné a především vícekrát opakované vysvětlení a předvedení.

Při poslechových aktivitách se seznamuje se zvuky běžných hudebních nástrojů a následně se známými lidovými a umělými písněmi. Při poslechu se v nejmenší míře projevuje slabší koncentrace.

Prospěšnost hudebních aktivit vidíme v nácviku a rozvoji jazyka a komunikace. Pěvecké aktivity slouží k podpoře logopedické intervence ve smyslu stimulace verbální produkce, rozvoje sluchového vnímání a nácviku rytmizace řeči. Hrou na rytmické hudební nástroje a pohybovými aktivitami rozvíjíme koordinaci pohybů a pochopitelně také vnímání rytmu a jeho přenášení do mimohudebních oblastí včetně řeči. Na závěr nemůžeme opomenout již zde zmíněnou otázku koncentrace a její posilování i s ohledem na možnost využití Jakubova osobního zaujetí hudbou a hudebními činnostmi.

Případová studie - Josef

Osobní anamnéza

Josef se narodil 06/2005. Má sourozence. Nachází se v péči speciálně pedagogického centra a s ohledem na oční vadu je také evidován v ordinaci očního lékaře (od 08/2014 nosí brýle). Ve volném čase rád sportuje a sleduje televizní pohádky.

Samoobslužné činnosti zvládá samostatně. Detailnější informace nejsou pro potřeby této případové studie k dispozici.

Rodinná anamnéza

Informace nejsou pro potřeby této případové studie k dispozici.

Školní anamnéza

Původně nastoupil na běžnou základní školu hlavního vzdělávacího proudu ve školním roce 2012/2013. Školní rok zakončil nedostatečným prospěchem z naukových předmětů. V průběhu celých deseti měsíců byl kázeňský trestán za vyhrožování a ubližování spolužákům formou důtek třídního učitele. Z důvodu nezvládání na něj kladených nároků přestoupil od 09/2014 na Základní školu B a byl převeden na vzdělávání podle přílohy školního vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením. Z důvodu nezvládání školních požadavků opakoval druhý ročník. Již v nižším ročníku ovšem výukové těžkosti musel řešit za pomoc doučování. Při opakování ročníku se Josefův prospěch zlepšil. S výjimkou druhého stupně z českého jazyka prospívá na výbornou a je chválen za píli a snahu ve výuce.

Výsledky odborných vyšetření

- Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické centrum (vydáno 06/2015), 10 let.

Doporučení vychází z diagnostikovaného typu postižení, z lehké mentální retardace. Žák je vzděláván dle programu pro základní vzdělávání upraveného pro žáky s lehkým mentálním postižením. Ve školním roce 2014/2015 plní třetí rok školní docházky. Je v péči oční ambulance a jeho zraková vada je kompenzována brýlemi.

Celková úroveň intelektových schopností se aktuálně nachází v horní polovině pásma lehké mentální retardace. Jako chlapcovu nejsilnější stránkou nadále hodnotíme abstraktně vizuální myšlení. Celkové psychomotorické tempo je velmi pomalé.

Podpůrná opatření:

- speciální metody, postupy a formy a prostředky vzdělávání,

- kompenzační pomůcky,
- speciální učebnice a didaktické materiály.
 - Zpráva z psychologického a speciálněpedagogického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 06/2015), 10 let.

Kontrolní komplexní vyšetření provedené na žádost školy se zaměřuje na posouzení vhodnosti zařazení chlapce do vzdělávacího programu určeného pro žáky s lehkým mentálním postižením.

Součástí je zpráva třídní učitelky, která zmiňuje výsledky Josefovy školní práce a jeho chování ve škole i doma.

Český jazyk

Podepíše se celým jménem. Čte jednoduché texty s nízkým porozuměním. Při čtení často zaměňuje písmena. Přepis zvládá s vizuální oporou tabulky s tvary písmen, i přes tuto pomoc občas chybí. Chybí rovněž i v diktátu písmen. Na velmi dobré úrovni se pedagožce jeví být vizuomotorika.

Matematika

Zvládá čísla v řádu první desítky. Zápisy v předmětu jsou úhledné a přehledné.

Chlapec nemá problémy s dodržováním norem ve škole i doma. Je pořádkumilovný a snaživý i aktivní v hodinách.

Podle matky se ve škole cítí spokojeně. A na toto tvrzení navazuje další týkající se dobrých vztahů s vrstevníky a dobrého prospěchu. V každodenních praktických úkonech je Josef samostatný a soběstačný.

Do školy dochází v doprovodu staršího bratra.

Psychologické vyšetření

Při vyšetření se ochotně snaží plnit úkoly a přiměřeně se na ně koncentruje. Psychomotorické tempo se vyznačuje nápadnou pomalostí.

Josef prokazuje znalost některých údajů týkajících se základní orientace. Zná své jméno, příjmení i věk. Nedokáže ovšem uvést svou adresu a nepřesně určuje hodiny.

Verbální myšlení je oslabeno směrem ke středu pásma lehké mentální retardace. Pojmenuje téměř všechny obrázky, avšak vážně schopnost definovat pojmy a schopnost vysvětlit význam slov. Obtížněji se orientuje také v sociálních situacích.

Hovoří ve větách s agramatismy, bez dalších nápaditostí ve výslovnosti. Řečový projev více ovlivňují latence před odpověďmi na otázku. Již výše zmíněné celkově pomalé psychomotorické tempo se odráží rovněž tempu řeči.

Silnou stránkou chlapcových schopností se ukazuje být abstraktně vizuální myšlení s výkony v pásmu podprůměru. Josef analyzuje vzory na kostkách a sestaví je dle reálné předlohy. Selhává při skládání dle plánu. Doplní obrázky do logických matic.

Kvantitativní myšlení je oslabeno až do pásma lehké mentální retardace. Obtížně řeší slovní úlohy a selhává při doplňování číselných řad. Nedoplní také vzestupnou číselnou řadu a nespočítá jednoduchý příklad s vizuální oporou.

Obdobnou charakteristiku vykazuje rovněž krátkodobá paměť oslabená ve výkonosti do středu pásma lehké mentální retardace. Kapacita verbálně akustické paměti je cca 5/6 slov ve větě. Vizuální paměť se správným určením pořadí administrace má kapacitu dva až tři obrázky.

Diagnostická kresba postavy je chudá zejména po obsahové stránce. Neobsahuje podstatné detaily. Končetiny jsou znázorněny dvoudimenzionálně, s nesprávným počtem prstů. Celkově lze konstatovat kresebný výkon na úrovni 6,5 let, což plně koresponduje s úrovní rozumových schopností.

Globální úroveň intelektových schopností se aktuálně nachází v horní polovině pásma lehké mentální retardace.

Speciálněpedagogické vyšetření

Josef při vyšetření působí tichým dojmem. Na pokládané otázky odpovídá velmi jednoduše. Vyjadřuje se těžkopádně a disponuje zřetelně chudou slovní zásobou. Pracuje v pomalém tempu, ale je velice snaživý a záleží mu na dobrém výsledku.

Český jazyk

Úchop psacího náčiní je správný. Píše úhledně, dodržuje linku a správný sklon písma, stejně jako přesné tvary grafémů. Plynule na sebe navazuje písmena. Dokáže kombinovat izolovaná písmena do slabik a slov. Zápis umí správně přečíst. Bezchybně opisuje. Diktát zvládá s jedinou chybou vzniklou špatným vybavením tvaru písmena.

Čte formou hlasitého slabikování. Občas si plete tvary písmen a přečte je nesprávně. Chybu si neuvědomuje a sám se neopraví. Navíc mu nevádí nesmyslnost čteného. Opraví se až po upozornění. Sluchovou analýzu a syntézu zvládá pouze u jednodušších slov s otevřenými slabikami. Souhláskové shluky skládá a rozkládá s obtížemi.

Matematika

Při tomto vyšetření chlapec vykazuje znalosti nad rámec daného ročníku. V oboru do dvaceti mechanicky vyjmenuje číselnou řadu vzestupně i sestupně. Obdobně tomu je

i v oboru do deseti. Zde navíc zvládá také zápis čísel. Při rozkladu čísel si pomáhá prsty. Přečte zadání příkladů se sčítáním i odčítáním a samostatně bezchybně počítá. Občas řekne výsledek okamžitě. Obtíže mu činí čtení zadání slovních úloh, ale i přesto ihned řekl výsledek a teprve následně si odvodil postup a odpověď.

Závěr

Vzhledem k výše uvedeným zjištěním vyšetření potvrzuje vhodnost současného způsobu vzdělávání.

Doporučení

Doporučení stanovují jako nejpodstatnější úkol cvičení tichého i hlasitého čtení s následnými otázkami a nácvik sluchové analýzy a syntézy.

- Odborný podklad pro speciální vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 09/2014), 9 let a 3 měsíce.

Podklad doporučuje vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v souladu se školním vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a jeho přílohy pro žáky s lehkým mentálním postižením. Důvodem je snížená využitelnost rozumových schopností funkčně odpovídající pásnu lehkého mentálního postižení.

- Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické centrum (vydáno 09/2014), 9 let a 3 měsíce.

Ve výuce je zapotřebí tolerovat chlapcovo pomalé pracovní tempo, maximálním možným způsobem se opírat o zrakovou paměť a povzbuzovat jej. V domácím prostředí se rodiče mají zaměřit na trénink zvládání sociálních situací a chlapcovu soběstačnost.

Další doporučení pro práci s žákem:

- rozvíjet sluchovou paměť nácvikem říkadel, básniček a písniček, opakováním melodií a řad slov, a nácvikem rozlišování krátkých a dlouhých tónů s pomocí bzučáku,
- procvičovat sluchovou diferenciaci formou přiřazování zvuků k obrázku, rozlišováním podobně znějících slov, rozlišováním délek nebo tvrdých/měkkých souhlásek v bezvýznamových slovech, určováním krátkých a dlouhých slabik, určováním hlásek, kterými se slova od sebe liší a sluchového rozlišování jednotlivých hlásek ve slově,
- prohlubovat schopnost sluchové analýzy a syntézy při rozkladech vět na slova, tvořením vět ze slov, určováním začátku a konce věty, určením počtu vět a pořadí slov ve větě, dělením slov na slabiky a jejich poznáváním, vyhledáním slov začínajících na danou hlásku nebo slabiku, formou tzv. slovního fotbalu apod.,

- cvičit artikulační obratnost, tj. dbát na správnou výslovnost, zařazovat mezi úkoly jazykolamy a vysloveně nacvičovat výslovnost obtížných slov či delších vět,
- rozvíjet zrakovou paměť při postřehování změn v místnosti/na obrázku, při skládání řad obrázků dle vzoru, hraní pexesa,
- procvičovat zrakovou diferenciaci při rozlišování obrázků v řadě, při rozpoznávání figury a pozadí a vyhledávání písmen nebo číslic na obrázku,
- upevňovat vizuomotoriku napodobováním pohybu dle obrázku nebo pohybu dospělého, skládáním kostek, korálků a obrázků, obtahováním tvarů, dokreslováním obrázků, překreslováním vzorů apod.,
- nacvičovat pravolevou a prostorovou orientaci vysvětlováním významů předložek, upevňováním orientace na ploše, na vlastním těle a zrcadlově také na těle naproti stojícího.

- Zpráva z psychologického a speciálněpedagogického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 09/2014), 9 let a 3 měsíce.

Iniciátorem vyšetření je škola.

Josef při vyšetření bez potíží navazuje kontakt a ochotně spolupracuje. Ukazuje se jeho dobrá výkonová motivace. Snaží se vyhovět požadavkům, ale celkově pomalé psychomotorické tempo jej velmi omezuje. Často odpovídá s latencemi nebo splní úkol až po vypršení časového limitu. Schopnost koncentrovat se se jeví jako přiměřená.

Psychologické vyšetření

Prokazuje částečnou orientaci v základních oblastech. Zná své křestní jméno, ale neuvede příjmení. Ví, že má devět let, ale neumí říct datum narození. Nezná ani přesnou adresu. Nevyjmenuje správně dny v týdnu a nepojmenuje ani aktuální den. Dokáže pojmenovat základní geometrické tvary.

Verbální myšlení se zdá být oslabeno ze všeho nejvíce až do pásma lehké mentální retardace. Obtížně identifikuje a definuje pojmy. Chybuje při pojmenování sociálních situací a není schopen rozpoznat na obrázku absurdity.

Verbálním instrukcím rozumí, ale často odpovídá s již výše zmíněnými latencemi. Spontánně hovoří v jednoduchých větách, tempo řeči je nápadně pomalejší. Ve výslovnosti se občas projeví artikulační neobratnost ve formě záměn hlásek.

Abstraktně vizuální myšlení je testováno formou práce se stavebnicí z kostek. Skládá jen dle reálné předlohy, při stavbě podle obrázku činnost nezvládne bez vyznačených pomocných linií. Na podprůměrné úrovni se mu daří doplňovat obrázky a

symbols do matic dle logického pravidla. Geometrické obrazce překresluje s chybami a nepřesnostmi.

V testu zaměřeném na kvantitativní myšlení rovněž pracuje se střídavou úspěšností. Umí počítat, ale zároveň čísla neseřadí vzestupně ani sestupně. Vyřeší jen velmi jednoduché slovní úlohy. Nemůže vytvořit logickou číselnou řadu.

Krátkodobá paměť je výkonově situována do rozhraní podprůměru a hraničního pásma. Nemá patrný významný rozdíl v kapacitě paměti verbálně akustické, vizuomotorické či vizuální.

Závěrečný test formou kresby postavy ve výsledku odpovídá úrovni šesti až sedmi let, což odpovídá rozumovému nadání. Kresba je velmi malá vzhledem k ploše papíru a lehce disproporcionální. Na kresbě chybí detaily. Preferuje pravou horní končetinu. Psací náčiní uchopí správně. Na pokyn se podepíše tiskacím písmem, ale zvládá pouze křestní jméno, příjmení napsat nedokáže.

Globální úroveň intelektových schopností se nachází v dolní části hraničního pásma, blíže k pásmu mentální retardace. Při fyzickém věku 9,3 let podává výkony na úrovni přibližně 6,5 roku. Verbální myšlení je oslabeno do pásma lehké mentální retardace.

Speciálněpedagogické vyšetření

Chlapec při vyšetření působí pohodovým dojmem a stále se usmívá. Snaží se, aktivně spolupracuje. Pracuje ve velmi pomalém tempu. Často odpovídá a reaguje s latencemi. To vše při přiměřené pozornosti po celou dobu vyšetření. Hovoří pomalu a v jednoduchých větách bez nápaditostí ve výslovnosti. Některé instrukce k úkolům je třeba opakovat.

Český jazyk

Při diktátu píše pravou rukou s dobrým úchopem psacího náčiní. Nezvládá diktát velkých psacích písmen, zapíše jen malá písmena. Z několika pokusů dokáže zapsat jen jedinou slabiku. Psaní slov nezvládne vůbec.

V průběhu přepisu se ukazuje, že neumí převést tiskací písmo do psacího, protože si nevybavuje tvary písmen. Zvládne opis několikaslovné věty. Grafémy mají odpovídající tvar a umí je na sebe navazovat, ale zápis po sobě nepřechází.

Přečte jen izolovaná tiskací malá i velká písmena s výjimkou grafémů N, F a J. Těžkopádně tvoří slabiky, často zaměňuje písmena a nesprávně je také čte. Nepostřehuje otevřené slabiky. Slabiky nespojí do slov.

Vázne sluchová analýza i syntéza. Nevládá ji ani u jednoduchých dvouslabičných slov bez souhláskových shluků.

Matematika

Mechanicky napočítá po jedné do čtyřiceti i dále. Po desítkách dopočítá až do sta. V oboru do sta najde nejmenší číslo, ale řazení od nejmenšího po největší se mu nedaří. Zvládá diktát čísel. Doplní neúplnou řadu v oboru do 20. Samostatně porovnává čísla v oboru do dvaceti, v oboru do sta s pomocí. Rozklady zvládne s pomocí ukazování si na prstech. Správný postup má zafixovaný pouze u sčítání, odčítání nevládá. Slovní úlohy vyřeší, pokud mu někdo jiný přečte zadání. Sám přijde na správný výsledek, ale odpovídající početní operaci odvodí až na požádání a s pomocí.

- Souhlas zákonného zástupce se širším slovním hodnocením (vydáno 09/2014), 9 let a 3 měsíce.

Na základě tohoto dokumentu je žáku pro školní rok 2014/2015 umožněno být hodnocen slovně.

- Povolení odkladu povinné školní docházky, základní škola (vydáno 02/2011), 5 let a 8 měsíců.

Odklad zahájení povinné školní docházky ředitelka základní školy vydává na základě posudku praktické lékařky s odkazem na chlapcovu tělesnou i duševní nezralost.

Výuka hudební výchovy

Při zpěvu se plně projevuje nedostatečná úroveň čtení (stále na úrovni slabikování) a také oslabená paměť. Proto ke zvládnutí písňů potřebuje delší čas a vytrvalé opakování. Jeho zpěv je intonačně velmi nepřesný a zjevné odchylky charakterizují rovněž rytmickou složku písni. I po vícečetném opakování není schopen přesné reprodukce melodie.

Hru na rytmické hudební nástroje podmiňuje výrazně celkově pomalé osobní tempo. Josefovi činí obtíže reprodukovat i velmi jednoduché rytmické modely. Při jejich zvládnutí mu výrazným způsobem nepomáhá ani možnost následovat vzor učitele nebo spolužáků. V pohybech je patrná těžkopádnost a neobratnost.

Josefovy pohybové reakce na hudbu omezuje zhoršené vnímání rytmu. Vzhledem k malé schopnosti porozumění verbálním instrukcím je tato část hudebněvýchovných činností postavena pouze na nápodobě vzorů. Ani ta ovšem není zcela přiléhavá.

V pohybech je patrná neobratnost a neschopnost přesného opakování. V souladu s hudbou nezvládne v odpovídajícím tempu reprodukovat základní taneční kroky. K volnému projevu není v rámci výuky veden.

Při poslechových aktivitách je Josef pasivní. Z jeho přístupu není poznat ani to, zda vůbec preferuje určitý hudební žánr (pro poslech jsou používány především lidové a umělé písně, výjimečně krátké ukázky z nejznámějších děl klasických). Při poslechu je uzavřený a vzhledem k tomu, že do dalších činností s ním spojených se nezapojuje, není možné ani posoudit úroveň koncentrace. K slyšené hudbě se nevyjadřuje ani verbálně.

V Josefově případě představuje zpěv prostor pro rozvoj paměti a také se spolupodílí na aktivaci řečových schopností ve smyslu vlivu na tempo a rytmus řeči. Při spojení zpěvu s notovým zápisem dochází k podpoře a nácviку plynulého čtení. Pro rozvoj řeči jsou důležité rovněž aktivity rozvíjející rytmické cítění, tedy hra na nástroje a pohybové reakce na hudbu.

7.2.2 Základní škola B, II. stupeň

Případová studie - Ondřej

Osobní anamnéza

Ondřej se narodil 10/2002 z prvního matčina těhotenství, jež proběhlo bez komplikací a bylo zakončeno spontánním porodem v termínu. Chlapec ovšem byl kříšený a krátký čas strávil v inkubátoru. Kojen byl pět měsíců. S ohledem na celkově opožděný vývoj rehabilitoval.

Rodinná anamnéza

Ondřej žije v sídlištním bytě 2+1 s matkou a nevlastním otcem. Má zde svůj vlastní pokoj. Rodiče nebyli sezdáni a žijí od jeho tří let odděleně. Matka je vyučena a pracuje jako vedoucí prodavačka. Obdobného vzdělání dosáhl také otec pracující ve stavebnictví. Komunikace mezi rodiči je formální a čistě funkční. Poslední dva roky není Ondra s otcem v kontaktu. Otec se oženil a má s novou partnerkou tři děti.

Partnerství Ondrovy matky trvá šest let. Nevlastní otec si Ondru osvojil. Ten jej oslovuje tati a dle matky je jejich vzájemný vztah bezproblémový.

Matka neuvádí psychiatrickou hereditu.

Školní anamnéza

Od věku tří let docházel do logopedické mateřské školy. Z počátku s mírnými, v dokumentaci blíže nespecifikovanými, obtížemi. Na běžnou základní školu nastoupil bez nutnosti odkladu povinné školní docházky. K 09/2012 přestoupil na základní školu, která se mimo jiné věnuje také vzdělávání žáků s fyzickým postižením a žákům s poruchami autistického spektra.

Ondřej je v péči speciálně pedagogického centra s diagnózou specificky narušeného vývoje řeči. Na doporučení centra byl vřazen do speciální třídy pro žáky s poruchou autistického spektra.

V letech 2013 až 2014 navštěvoval Mozaiek School v Holandsku. Od 01/2015 se vzdělával na ZŠ B dle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy pro žáky s lehkým mentálním postižením, nyní již dle minimálních výstupů zmíněného vzdělávacího programu.

Ve školním roce 2013/2014 podstoupil vyšetření u psychologa. Z vyšetření vyplývá stanovení globální úrovně intelektových schopností při horní hranici pásma lehkého mentálního postižení se zjevnou převahou názorové složky (v oblasti inferiority) nad deficitní složkou verbální u chlapce s narušeným vývojem řeči. V závislosti na této skutečnosti psycholog doporučil vzdělávání dle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání spolu s vypracováním individuálního vzdělávacího plánu.

Zároveň v roce 2013 absolvoval vyšetření na speciálně pedagogickém centru pro vady řeči se závěrem vývojová dysfázie s opožděním ve všech jazykových rovinách a syndrom ADHD.

Následně pokračoval docházkou na běžnou základní školu formou individuální integrace.

Půl roku pobýval s matkou v Holandsku (Mozaiek School, Helmond). V současné době navštěvuje sedmý ročník na ZŠ B. Učivo zvládá průměrně. Aktuálně je v péči dětského psychiatra a je medikován (dokumentaci matka nedala k dispozici ani škole, ani pro potřeby této dizertační práce).

Výsledky odborných vyšetření

- Zpráva z logopedického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 01/2016), 13 let a 3 měsíce.

Součástí dokumentu je zpráva ze školy uvádějící pomalé pracovní tempo s kolísavou pozorností. Dále je učiteli pozorována malá aktivita a potřeba opakovat pokyny. Čtení je hodnoceno jako málo plynulé při dobrém chápání obsahu textu. Písmo má méně úhledné, píše s chybami a s obtížemi uplatňuje gramatická pravidla. Často chybuje také při numerickém počítání a při řešení slovních úloh. Učivo v anglickém jazyce zvládá.

Logopedické vyšetření

Vyšetření zahrnuje diagnostiku následujících jazykových rovin:

Pragmatická jazyková rovina: adaptace na situaci vyšetření probíhá bez obtíží. Oční kontakt udrží dle své potřeby. Řeči v běžném rozhovoru rozumí. Odpovědi na otázky zvládá s dopomocí. Vážne porozumění metaforickým významům. Často vzdává úsilí odpovědět. V zátěži přetrvává motorický neklid a pomalé pracovní tempo.

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina: během vyšetření se projevuje oslabený jazykový cit. Chybuje při skloňování podstatných jmen, při přechylování i při odvozování přídavných jmen z podstatných jmen. Chybuje také při zdrobňování. Stupňování zvládá s dopomocí a s názorem. Krátkodobá paměť je oslabena, což se nejvíce projevuje při opakování vět. Ve spontánní řeči se vyjadřuje v jednoduchých i rozvitých větách s dysgramatismy a místy s nesprávným slovosledem.

Lexikálně-sémantická rovina: aktivní slovní zásoba je poměrně malá. V pomalém tempu vytvoří nadřazené pojmy a doplní výčtové řady. Chybuje v používání opozit, ve většině případů zvládá synonyma. Po celou dobu pracuje s mírnou dopomocí. Pro vyjádření své myšlenky potřebuje delší čas. S obtížemi čte víceslabičná slova, nedodrжуje vhodnou intonaci a místy se objevují potíže s porozuměním textu.

Foneticko-fonologická rovina: výslovnost hlásek je vyvozena, ale řeč stále ovlivňuje artikulační neobratnost projevující se asimilacemi sykavek, komolením méně známých a delších slov i asimilací měkčení. Výsledek testu verbální dyspraxie se nachází pod normou, obdobně jako zkouška sluchového rozlišování a test sluchové analýzy i syntézy. Přetrvává oslabení fonematického sluchu.

Úroveň tichého čtení s porozuměním se z hlediska času a výkonu nachází v pásmu podprůměru. Podle počtu správně zodpovězených vět v pásmu průměru. Čte v pomalém tempu.

Závěr z vyšetření: specificky narušený vývoj řeči (vývojová dysfázie), motorický neklid.

- Protokol o ústním jednání, ZŠ B (vydáno 10/2015), 13 let.

Při přechodu ze vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, přílohy pro žáky s lehkým mentálním postižením na školní vzdělávací program pro základní vzdělávání došlo k výrazným adaptačním potížím a také k poklesu školní úspěšnosti. Proto se souhlasem zákonného zástupce bude v tomto školním roce vyučován dle učiva šestého ročníku. V případě, že by ani toto nezvládal v plném rozsahu, bude mu vytvořen individuální vzdělávací plán. Matka je upozorněna na možnost opakování ročníku a následné prodloužení školní docházky na deset let. Jednání probíhá za účasti zástupkyně ředitele školy, výchovné poradkyně a matky.

Na školní vzdělávací program pro základní vzdělávání byl přerazen od 15. 10. 2015 rozhodnutím ředitele školy na základě žádosti zákonného zástupce a vyjádření speciálně pedagogického centra.

- Zpráva z psychiatrického vyšetření, psychiatrická ambulance (vydáno 10/2015), 13 let.

Výchozí konstatování se zmiňují o problémech s učením adekvátních intelektovým schopnostem a doporučení k návštěvě logopedické školy, ne školy praktické. Chlapec je medikován ritalinem.

V ambulanci sedí v klidu, nemanipuluje tělem. Kontakt s okolím a doprovodné chování nedoprovází žádné nápaditosti. Ve škole je spokojený, hodný. Mezi spolužáky si našel kamarády.

Na vyšetření přichází s matkou, respektuje ji, reaguje na její pokyny a spolupracuje. Není rušivý. Medikace ritalinem se projevuje snížením motorického neklidu. Nevrtí se, sedí v klidu a není třeba jej usměrňovat.

Psychomotorické tempo je přiměřené. Odpovídá přiléhavé, bez latencí nebo naopak překotného skákání do řeči. Mluva je dysfatická bez dalších nápaditostí, občas ji narušují agramatismy.

Myšlení charakterizuje psychiatr jako koherentní bez formálních a obsahových poruch, simplexnější, s intaktním vnímáním a neporušenými mnestickými funkcemi. Chování opět ovlivňuje hypoprosexie, nezdrženlivost a impulzivita. Hyperaktivita již je korigována. Chlapec projevuje sklon ke zlostným reakcím. Podřizuje se, respektuje

pravidla (dřívější opozičnictví je korigováno) a není nadměrně agresivní. Odmítá plnit školní povinnosti, pokud se cítí býti přetěžován.

Vzhledem k intelektovým schopnostem lze konstatovat slabou školní výkonnost na hranici školního selhávání. Intelekt je objektivně podprůměrný, avšak pohybuje se mimo pásmo lehké mentální retardace (IQ 74).

Vyšetřující lékař potvrzuje diagnózu inferiorního intelektu na hranici lehké mentální retardace, poruchu aktivity a pozornosti s převahou hypoprosexie a specifickou vývojovou poruchu psaní a výslovnosti.

Matce je doporučeno, aby dbala na jednotné výchovné vedení, aby byla vzhledem k chlapci důsledná a vedla jej k pravidelnému dennímu režimu.

- Zpráva ze speciálněpedagogického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 09/2015), 12 let a 11 měsíců.

S ohledem na Ondřejovo postižení doporučuje speciální pedagožka vzdělávání dle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s menším počtem žáků ve třídě a s potřebou podpory ve formě méně složité varianty učiva.

Doprovodná zpráva třídní učitelky zmiňuje aktuální chlapcův prospěch (druhé stupně v případě naukových předmětů a třetí stupeň v pracovní výchově), všímá si motorických problémů nejistoty v plnění úkolů a konečně obtížné orientace ve školních povinnostech.

Z rozhovoru s matkou vyplývá, že Ondřej je v sebeobsluze samostatný, obdobně jako v případě domácí přípravy do školy. Ve škole dostává minimum úkolů a matce se zdá, že v některých případech je pro něj učivo příliš snadné. Zároveň ovšem uvádí, že na posledním vysvědčení byl v dějepise hodnocen čtvrtým stupněm.

Speciálněpedagogické vyšetření

Ondřej je při kontaktu s examinátorkou milý, ochotný a snaživý. Pracuje v pomalejším tempu a s viditelnou nejistotou.

Český jazyk

Píše pravou rukou. Při psaní trpí zřetelným tremorem. Písmo je převážně čitelné, i když kostrbaté a s přerušovanými liniemi. Diktát zapíše s mnoha chybami v diakritice a s chybami zaviněnými neznalostí gramatických pravidel. Občas nerozliší správné hranice slov, zejména v případě souhláskových shluků. Gramatická pravidla si vybavuje s obtížemi a útržkovitě. Mnoha chyb se dopouští i v doplňovacích cvičeních.

Čte místy plynule, ale v podstatě vůbec nepoužívá náležitou intonaci. Při reprodukci přečteného se opírá o jednotlivá slova a uniká mu podstata děje. Následně se nedokáže vyjádřit k textu ani na úrovni detailu, ani na úrovni celku.

Matematika

S jedinou chybou počítá po tisících do deseti tisíc a stejné úspěšnosti dosahuje při doplňování číselných řad. Čísla umí správně přečíst. Zvládá také diktát čísel, základní matematické operace a malou násobilkou. Následně čísla bezchybně porovnává, ale obtíže mu činí řazení čísel. Slovní úlohu sám nevyřeší.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 07/2015), 12 let a 9 měsíců.

Psycholožka uvádí anamnesticky opožděný psychomotorický vývoj, opoždění vývoje řeči, syndrom ADHD, lehkou mentální retardaci a dyslálii.

Sociální kontakt navazuje snadno s patrnou lehkou anticipační tenzí. V sociální interakci je poněkud pasivní. Postupně se přiměřeně adaptuje na testovací situaci. Spolupracuje ochotně a snaživě v pomalém osobním tempu se senzomotorickou dyskoordinací.

V zátěži rychle nastupuje únava, která je po dvaceti minutách výrazná a negativně ovlivňuje pozornost.

Ondřej po celou dobu vyšetření kontroluje své chování, ovšem ke konci přestává tenzi zvládat a nastupuje lehký třes rukou. Dobře reaguje na pochvaly a povzbuzení. Odpovídá úsporně a často s latencemi. Řeč ovlivňuje artikulační i formální neobratnost, dyslalia. Řečový projev je těžkopádný se slabší pojmovou výbavností. Chlapec neobratně formuluje myšlenky a jeho abstraktní myšlení viditelně vázne.

Figurální kresba je neúplná, lehce dysproporční a v provedení infantilní. Rukopis můžeme hodnotit jako dysgrafický.

Sám Ondřej hodnotí školu jako snadnou, doma se dle vlastních slov připravuje minimálně. Hodně času tráví u počítače.

Intelektový vývoj chlapce se aktuálně nachází celkově v hraničním pásmu. Vývoj je nerovnoměrný ve prospěch performačních dovedností, na úkor schopností verbálně logických.

Psycholožka doporučuje vyšetření v speciálně pedagogickém centru pro možnou dysfázii. Nedoporučuje přechod na základní školu praktickou a navrhuje chlapcovu integraci.

- Zpráva z psychologického vyšetření, pedagogicko-psychologická poradna (vydáno 07/2015), 12 let a 9 měsíců.

Intelektový vývoj psycholožka umísťuje do hraničního pásma mentální retardace (VIQ 68, PIQ 82, IQ 74). Vnitřní výkonový profil klasifikuje jako lehce nevyrovnaný. Z vyšetření stanovuje tyto závěry: syndrom ADHD, nerovnoměrný intelektový vývoj celkově v hraničním pásmu, expresivní porucha řeči. Index koncentrace pozornosti se nachází při horní hranici lehké mentální retardace. Nedoporučuje docházku do základní školy praktické. Stanovuje nutnost integrace s využitím možností individuálního vzdělávacího plánu, případně s asistentem pedagoga.

- Protokol o ústním jednání, ZŠ B (vydáno 04/2015), 12 let a 6 měsíců.

Pedagogická dokumentace reaguje na vyhrožování a napadení Ondřeje spolužačkou. Chlapec se následně bál chodit do školy. Konflikt byl vyřešen přeražením agresorky do vedlejší třídy.

- Zpráva ze speciálněpedagogického a psychologického vyšetření, ZŠ B (vydáno 11/2013), 11 let a 1 měsíc.

Součástí dokumentu tvoří zpráva třídní učitelky:

Český jazyk

Ondřej se vzdělává dle individuálního vzdělávacího plánu. Ten je zaměřen na upevnění a vyvození mluvnických pravidel. V hodinách pracuje s tabulkami a přehledy, vždy spolu s vizualizací, pomocí asistenta a kontrolou ze strany učitelky. Některá pravidla se učí s pomocí počítačových výukových programů. Učivo čtvrtého ročníku mu bylo výrazně redukováno, přesto stále výrazně chybuje.

Matematika

V tomto předmětu je učivo redukováno jen mírně. V poslední době došlo k upevnění násobení a dělení. Problémy mu stále činí pamětní sčítání a odčítání, s písemnou oporou dosahuje mírně lepších výsledků. Orientuje se v porovnávání čísel, zaokrouhlování a zaznačí desítky a stovky na číselné ose. Zvládá dělení se zbytkem. Slovní úlohy řeší jen s pomocí učitele a s názorem.

Dle matky je Ondřej ve výchově bezproblémový a přátelský. Chválí jej ve škole i v družině. Doma občas nechává průchod vzteku doprovázenému mírnou agresivitou ve formě úderů do věcí. Již takto rozbil počítač. Zajímají jej knížky, rád plave, hraje deskové hry a tráví čas u počítače. Ve škole navštěvuje kroužky vaření a keramiky.

V průběhu vyšetření se chová mile, v kontaktu s examinátorkou spíše nejistě. Navazování kontaktu doprovází motorický neklid. Později přichází únava s tendencí rezignovat na obtížnější úkoly. Snížené psychomotorické tempo se projevuje především ve verbálních úkonech.

Psychologické vyšetření

Základní orientaci zvládá. Zná své iniciále, datum narození, adresy a pozná čas na analogových hodinách.

Verbální myšlení svou úrovní spadá do lehké mentální retardace. Deficitní je zejména obsahová úroveň řeči, jazykové schopnosti, informovanost, dlouhodobá paměť a schopnost učení. Deficitní je rovněž slovní porozumění praktickým, sociálním situacím a pravidlům. Na podobné úrovni je i schopnost numerického úsudku a úroveň krátkodobé pracovní paměti. Stále přetrvává mírně dyslalická výslovnost. To vše hovoří pro diagnózu vývojová dysfázie.

Abstraktně vizuální myšlení se nachází v oblasti hraničního pásma mezi podprůměrem a lehkou mentální retardací. Zrakové vnímání je kvalitnější a jako relativně dobrá se jeví také schopnost neverbálního zrakového úsudku, zraková analýza i syntéza a chápání reality.

Kresba postavy je významně opožděna po obsahové i formální stránce. Ovlivňují ji mj. problémy s koordinací jemné motoriky.

Celková úroveň intelektových schopností představuje horní hranici lehké mentální retardace s významnou variabilitou na mentální úrovni sedmi let a tří měsíců při chronologickém věku jedenáct let a jeden měsíc. Převažuje názorové složka nad deficitní složkou verbální u chlapce s narušeným vývojem řeči.

Speciálněpedagogické vyšetření

Tužku drží v pravé ruce správným úchopem. Tempo psaní je pomalejší. Píše roztřesenou rukou a těžkopádně.

Český jazyk

Diagnostický test pro přepis určený pro konec čtvrtého ročníku vypracuje téměř bezchybně. V diktátu zaměňuje měkké a tvrdé souhlásky a párové souhlásky. Ojedinele vynechává diakritiku. Vybaví si jen některá vyjmenovaná slova. Doplnění ale zvládá a občas i zdůvodňuje. Najde podstatná jména a určí jejich základní kategorie s chybami v pádech. Určí základní mluvnické kategorie sloves. Čte pomalu a částečně s přednesem. Obtížnější slova slabikuje. Krátce sdělí obsah článku, ale nemá ucelenou představu o ději.

Matematika

V oboru do milionu čísla přečte a s chybami také seřadí. Zaokrouhluje na stovky a desítky. Písemně sčítá a odečítá. U násobení dvojciferným činitelem je třeba připomenout mu vhodný postup. Základní převody zatím neumí. Slovní úlohu zvládne až po společném rozboru a vysvětlení. Prokázané dovednosti a vědomosti odpovídají úrovni sedmého ročníku základní školy praktické a s výjimkami i pátému ročníku základní školy základní.

Závěrem je doporučena integrace žáka do třídy pro žáky s poruchami autistického spektra, vypracování individuálního vzdělávacího programu pro vzdělávání dle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. V případě, že takové vzdělávání nebude zvládat, měl by být přeřazen na vzdělávání podle přílohy pro žáky s lehkým mentálním postižením.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 05/2013), 10 let a 5 měsíců.

V době vyšetření Ondřejův stav sleduje logopedka, oční lékařka, ortoped, psycholožka a psychiatr.

Dle matky se často projevuje synova nesoustředěnost, hyperaktivita, všeobecná zaostalost v řeči i motorice a dětinský. Někdy matce odmlouvá a trvá neochvějně na svém. Celkově jej ale hodnotí jako hodného a uvádí, že jej chválí i ve škole.

Při vyšetření navazuje oční kontakt s nervozitou. Spolupracuje. Verbální projev je stručný, jednoslovný a artikulačně neobratný. K úkolům přistupuje s latencemi a tendencí rychle se vzdát. Má potíže s nacházením slov a s jemnou motorikou. Po krátké době se objevuje motorický neklid a únava. Delší a složitější zadání je nutné opakovat. Pracuje v pomalejším psychomotorickém tempu.

Aktuálně probíhá intelektový vývoj v oblasti lehké mentální retardace ve prospěch části performační. Podává nevyrovnané výkony. Pracovní paměť, verbálně auditivní paměť a také schopnosti percepční diskriminace a uchopení jsou na dobré úrovni. Nejslabší část výkonu představuje slovní porozumění a vyjadřování.

Při vyšetření prokazuje velmi nízkou úroveň základních znalostí, potíže s orientací v sociálních situacích a v početním úsudku. Pracovní a grafomotorické tempo je slabé. Výsledky ovlivňují potíže v jemné motorice a oslabená pozornost. Myšlení examinátorka charakterizuje jako jednoduché, s upřednostňováním názorné a konkrétní úrovně.

Kresebný projev je po formální i obsahové stránce velmi slabý, neodpovídající věku. Osobnost chlapce je nezralá, dětská, s labilní emotivitou, se sníženou frustrační tolerancí a oslabenou schopností seberegulace.

Závěr

Raná rizika v anamnéze negativně ovlivňují současný stav. Intelektové výkony se nachází v prostoru lehké mentální retardace. Percepčně kognitivní funkce se vyznačují slabými výkony, navíc nevyrovnanými. Ondřej má potíže ve verbální složce a slabé pracovní tempo. Zřetelná je rovněž motorická neobratnost a oslabená pozornost.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 05/2013), 10 let a 5 měsíců.

Intelekt psychologka zařazuje do pásma lehké mentální retardace s výraznějšími problémy ve verbální složce. Zpráva uvádí hodnoty GIQ 67, VIQ 63 a PIQ 74.

V době prázdnin chlapec není medikován. Opětovné nasazení medikace je stanoveno na dobu školní docházky z důvodu zlepšení soustředěnosti a klidu. Chování doma se totiž zlepšilo, ale přetrvává roztěkanost ve škole. I tak ovšem matka zmiňuje domácí divokost a vztek.

Učení zvládá s obtížemi, učitelka zmiňuje možnost opakování ročníku. Z obdobných důvodů spolu se zákonným zástupcem zvažují možnost přeřazení do speciální školy.

Výuka hudební výchovy

Stejně jako v případě Jakuba také pro Ondřeje je Hudební výchova oblíbeným předmětem, ke kterému přistupuje snaživě, ochotně a se zájmem.

Osvojování lidových i umělých písní doprovází v počáteční fázi především špatná úroveň čtení (čte pomalu a s nepřesnostmi), dyslalická výslovnost a nerespektování prozodických faktorů řeči. Následně se objevují potíže se zapamatováním a dodržováním melodického průběhu písní. Kvalitu zpěvu nepříznivě ovlivňuje rovněž malý rozsah hlasu a neschopnost intonace.

Jen v omezené míře se Ondřej účastní hry na rytmické nástroje. Zřejmě vlivem senzomotorické dyskoordinace, motorické neobratnosti a zároveň motorického neklidu. Po delším zácviu si ovšem dokáže poměrně přesně osvojit zadaný rytmický model a uplatnit jej při společné hře a doprovodu písní.

Stejným způsobem můžeme charakterizovat také chlapcovo zapojení do hudebněpohybových aktivit. Chlapcovy spontánní reakce na hudbu jsou velmi neuspořádané. Po vynaložení velkého úsilí si dokáže zapamatovat a pak také reprodukovat jednoduché pohybové schéma.

K poslechovým aktivitám přistupuje Ondřej s ochotou a velmi zodpovědně. Rád hudební ukázky poslouchá, umí se u nich zklidnit a zrelaxovat a na nejjednodušší úrovni je také dokáže verbálně zhodnotit, většinou na úrovni nálady, kterou mu hudba evokuje. Při poslechu je koncentrovaný.

Pro Ondřeje představuje dle našeho názoru hudební výchova při hře na rytmické nástroje a při pohybových aktivitách především prostředí pro rozvoj motorických dovedností a koordinace pohybů, případně vizuomotorické koordinace.

Případová studie - Daniel

Osobní anamnéza

Daniel se narodil 05/2002 z druhého těhotenství, jež mělo fyziologický průběh. Matka prožívala v těhotenství blíže nespecifikované stresující události. Porod proběhl v termínu, ve 42. týdnu. Proběhl záhlavím a bez komplikací. V kojeneckém věku byl klidný, matka jej kojila do třetího měsíce. V normě se vyvíjel také psychomotorický vývoj. Seděl v sedmi měsících, chodit začal v deseti měsících. První slova se naučil kolem sedmého měsíce, první věty vytvářel někdy okolo 24 měsíců. Neprodělal žádné závažné nemoci ani nebyl operován. Je v péči očního lékaře kvůli tupozrakosti levého oka. Dále Daniela sleduje pediatr a alergolog. V rámci úvah o adenotomii jej vyšetřili na otorinolaryngologii. Nenechává se navštěvovat klinického logopeda.

Rodinná anamnéza

Matka (ročník 1984) absolvovala základní vzdělání a v současnosti nepracuje. Je zdravá. Bez zdravotních obtíží je také chlapcův otec (ročník 1981). Rodiče se rozvedli. Daniel žije s matkou, nevlastním otcem a dalšími třemi sourozenci. Bydlí aktuálně u prarodičů. Nevlastní otec (ročník 1977) uvádí pouze dobrý zdravotní stav. O jeho vzdělání nebo zaměstnání nejsou k dispozici žádné informace. Z prvního manželství

nevlastního otce má Daniel sestru (ročník 2001). Z druhého partnerství pak pochází další sestra (ročník 2008) a bratr (ročník 2009).

Školní anamnéza

Od čtyř let navštěvoval běžnou mateřskou školu. S jednoletým odkladem školní docházky nastoupil do základní školy hlavního vzdělávacího proudu v malém městě na Jižní Moravě (9/2009). Následně se přestěhoval s rodinou na Ostravsko, kde jej ale běžná základní škola odmítla s odůvodněním, že nemají potřebné zkušenosti a vyškolený personál pro práci s žáky s vadami řeči. Od 01/2010 docházel na ostravskou sídlištní základní školu s třídami pro žáky s vadami řeči. Z této školy přešel po tříměsíčním diagnostickém pobytu na Základní školu B do základní školy praktické a zde opakoval první ročník.

Výsledky odborných vyšetření

- Individuální vzdělávací plán na druhé pololetí školního roku 2015/2016, ZŠ B (vydáno 01/2016), 13 let a 8 měsíců.

Individuální vzdělávací plán doporučuje zaměřit se na rozvoj zrakového a sluchového vnímání (analýza a syntéza, diferenciaci, zraková a sluchová paměť), slovní zásoby, čtení s porozuměním, rozvoj vnímání časoprostorových vztahů, fixování správné gramatické struktury podstatných jmen, doplňování neúplných slov a nácvik psaní diktátů.

- Hodnocení individuálního vzdělávacího plánu na první pololetí školního roku 2015/2016, ZŠ B (vydáno 01/2016), 13 let a 8 měsíců.

Dle individuálního vzdělávacího plánu je Daniel vzděláván od 11/2015. Individuální vzdělávací plán v předmětech český jazyk a anglický jazyk zvládl s pomocí.

Během uplynulých necelých tří měsíců byly sledovány tyto cíle: posilování zrakové paměti a zrakové diferenciaci, zlepšení vizuomotoriky a pravolevé orientace, rozvoj sluchové paměti, sluchové diferenciaci a sluchové analýzy a syntézy.

Speciálněpedagogická péče se zaměřovala na povzbuzení sebedůvěry při respektování žákova pomalejšího osobního tempa.

- Individuální vzdělávací plán na první pololetí školního roku 2015/2016, ZŠ B (vydáno 11/2015), 13 let a 6 měsíců.

Individuální vzdělávací plán je vypracován pro předměty Český jazyk a Anglický jazyk. Vychází z metod pro práci se žáky s narušenou komunikační schopností s úmyslem zapojit do komunikace i další smysly (tj. hmat a sluch). Obecně doporučuje promlouvat v krátkých větách s použitím jednoduchých pojmů. Připomíná se zde rovněž nutnost respektovat Danielovo pomalé osobní pracovní tempo, povzbuzovat jej a oceňovat i drobné dílčí úspěchy.

Pro Český jazyk stanovuje plán tyto priority:

- rozvoj slovní zásoby a pojmového slovníku,
- fixování gramatické struktury věty a budování krátkých větných stereotypů,
- cvičení časoprostorových vztahů a předložek,
- rozvoj fonemického sluchu,
- využití pomoci počítače a tabletů,
- nahrazení diktátů doplňovacími cvičeními,
- rozvoj čtení s porozuměním,
- používání přehledů učiva.

Pro výuku Anglického jazyka doporučuje:

- omezit hlasité čtení,
- slovní zásobu se učit dle „kartičkového systému“,
- nehodnotit písemný projev,
- ověřovat si pochopení zadání.

Z důvodu fonemického a fonologického uvědomování a oslabení verbální paměti není v žakových silách, aby si správnou výslovnost osvojil pouhým poslechem ve škole a zapamatoval si větší množství slov

Individuální vzdělávací plán stanovuje pro následující období tento hlavní cíl: posilování zrakové paměti a zrakové diferenciacie, upevnění pravolevé a prostorové orientace, rozvoj sluchové paměti a sluchové diferenciacie, sluchové analýzy a syntézy.

- Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické centrum (vydáno 09/2015), 13 let a 4 měsíců.

Doporučení vychází z konstatování, že lehké mentální postižení je důsledkem těžké vývojové dysfázie, projevující se výrazným rozdílem mezi verbální a neverbální složkou intelektu v neprospěch verbální složky, která je prediktorem školní úspěšnosti.

Z toho důvodu určuje Danielovi podpůrná opatření formou individuálního vzdělávacího plánu, zařazení do předmětu speciálněpedagogické péče a logopedické

intervence a přítomnost pedagogického asistenta v rozsahu pěti hodin týdně, který by měl především pomoci s komunikací.

Zde stanovená obecná doporučení se týkají zavedení metod pro práci se žáky s narušenou komunikační schopností, podněcování celkového rozvoje chlapcovy osobnosti, uplatňování individuálního přístupu a respektování úrovně komunikačních schopností. Zároveň je zapotřebí hovořit v pomalejším tempu a udržovat chlapcovu pozornost častějšími oslovováními, oceňovat dílčí úspěchy, mluvit v krátkých větách, spojovat pojmy s konkrétními předměty a zapojovat do komunikace hmat a sluch.

Pro předmět Český jazyk speciální pedagožka doporučuje pracovat na rozvoji slovní zásoby, na fixaci gramatických struktur, prostorových předložek a časoprostorových vztahů, rozvíjet fonemický sluch, využívat k práci naukové programy a tablety, dělit učivo do krátkých celků, uplatňovat v hodinách doplňovací cvičení, nacvičovat čtení s porozuměním a pracovat s přehledy učiva.

- Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické centrum (vydáno 06/2015), 13 let a 1 měsíc.

Doporučení bylo vydáno speciálně pedagogickým centrem pro mentálně postižené na školní rok 2015/2016.

V anamnéze se hovoří o terénu ADHD, opožděném vývoji řeči a těžké dyslalii. Celková úroveň intelektových schopností se aktuálně nachází v horní části pásma lehké mentální retardace. Přičemž na testový výkon má značný vliv těžká dyslalie. Rozdíl mezi verbální a neverbální složkou tvoří více než 40 bodů. Verbální složka jako prediktor školní úspěšnosti je oslabena až do pásma středně těžké mentální retardace. Asistenta pedagoga centrum doporučuje s ohledem na výraznou logopedickou vadu.

- Závěrečná zpráva z kontrolního psychologického a speciálněpedagogického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 06/2015), 13 let a 1 měsíc.

Jako podklad pro tuto zprávu slouží mj. vyjádření třídní učitelky, v němž pedagožka zmiňuje zvládnutí mateřského jazyka na úrovni známky dostatečný i při trvalé pomoci. Navíc uvádí kolísání výsledků v předmět v závislosti na logopedické vadě. O jeden stupeň lepšího výsledku dosahuje v matematice. Daniel ve škole nemá výchovné problémy.

Dle informací od zákonného zástupce je Daniel ve škole. I při své spíše samotářské povaze si ve škole našel kamarády. Rád sportuje, staví z lega, hraje počítačové hry, nebo sleduje filmové dokumenty. Samostatně zvládá sebeobsluhu a má upevněny hygienické

návyky. Do obchodu sám jít odmítá, do školy přichází v doprovodu dospělého. Okolí mu špatně rozumí kvůli vadě řeči.

Psychologické vyšetření

Vyšetření poukazuje na rozdíl ve výkonnosti u verbálních a neverbálních subtestů. V neverbálních úkolech pracuje rychle. Testování doprovází zvýšený motorický neklid. Schopnost koncentrace pozornosti a výkonové motivace odpovídá běžnému stavu.

V průběhu testování základní orientace Daniel sdělí své osobní údaje, vyhláskuje příjmení (jinak by bylo nesrozumitelné), zná věk i datum narození, uvede školu, ročník a třídu. Neurčí čas podle hodin.

Verbální složka intelektu je oslabena do pásma středně těžké mentální retardace s patrným vlivem vývojové dysfázie smíšeného typu s narušenou receptivní i expresivní složkou řeči. Chlapec obtížně vyjadřuje myšlenky a přání a svůj řečový projev doprovází gesty. Řeč je obtížně srozumitelná. Nepřiměřeně často odpovídá zcela mimo kontext otázky. Obtížně definuje pojmy, má slabý praktický úsudek a malou schopnost řešit slovní úlohy. K jednoduchým výpočtům používá prsty.

Lepší úrovně v testu dosahuje performační složka intelektu nacházející se v oblasti podprůměru až nižšího průměru. Daniel skládá, analyzuje vzory a strukturu dle reálné předlohy i dle obrázků. Umí seřadit obrázky dle dějové posloupnosti. Rychlost zpracování ovšem negativně ovlivňuje jeho úroveň a počet chyb.

Index slovního porozumění odpovídá pásmu středně těžké mentální retardace. Index percepčního uspořádání spadá do pásma podprůměru.

Postavu nakreslí disproporcionálně, vzhledem k věkové normě na podprůměrné úrovni v korelaci s úrovní neverbální složky intelektu. Preferuje levou ruku. Kreslí s mnoha detaily. Podepíše se tiskacími písmeny, bez mezer. Některé znaky opakovaně obtahuje.

Speciálněpedagogické vyšetření

Daniel působí starším dojmem díky statné postavě. Snaží se vyhovět požadavkům při vyšetření. Práci věnuje přiměřenou pozornost, ačkoliv ke konci vyšetření už je na něm patrná únava. I tak se snaží zadání dokončit. Řeč je vlivem řečové vady velmi špatně srozumitelná, pro nezasvěceného posluchače téměř nepochopitelná. Ke zlepšení se nechá motivovat pochvalou.

Matematika

Sčítá, seřazuje a dle diktátu zapisuje čísla v oboru do tisíce. Pracovní postupy má osvojeny, ale při počtech do deseti si pomáhá na prstech a zafixováno není ani počítání po desítkách. Někdy není jasné, jakým způsobem k výsledku došel – ovšem výsledek bývá správný. Násobilku zvládá s tabulkou. Zatím nemá osvojeny znalosti o délkách, jednotkách objemu apod. Slovní úlohy nezvládá ani s pomocí učitele.

Český jazyk

Nároky v tomto předmětu jsou vzhledem k vadě řeči redukovány. Podepisuje se tiskacím písmem. Při psaní si hláskuje. Píše levou rukou, učí se typ písma comenia script. Dle diktátu napíše až tříslabičná slova.

Neodlišuje znělost hlásek. Nedokáže aplikovat a vysvětlit gramatická pravidla. Píše je bez porozumění a nahodile. Pracuje velmi pomalu. Čte formou hlasitého hláskování. Vzhledem k řečové vadě ani nelze úroveň čtení adekvátně a objektivně hodnotit. Pokud examinátorka identifikuje chybu a Daniela na ni upozorní, chlapec se opraví. Odpoví na jednoduché návodné otázky, ale samostatně text nepřevypráví.

Vysvětlí význam některých méně častých slov. Má výrazné problémy se sluchovou analýzou a syntézou. Analýza se zdá být na mírně lepší úrovni vzhledem k tomu, že zvládne diktát.

Doporučení pro školu: tolerovat pomalejší tempo, povzbuzovat a nešetřit chválou, zvyšovat sebevědomí a opírat se o zrakovou paměť.

Doporučení pro domácí práci: oceňovat a chválit i za drobné úspěchy, trénovat soběstačnost a „otužovat“ chlapce v sociálních situacích.

Další doporučení:

- trénovat sluchovou paměť opakováním melodií, soustav krátkých a dlouhých tónů a opakováním hlásek a slabik,
- rozvíjet sluchovou diferenciaci formou přiřazování zvuků k obrázkům a formou opakování hlásek, slabik a slov,
- podporovat rozvoj sluchové analýzy a syntézy rozklady slov na slabiky, skládáním slabik do slov, hledáním slov začínajících na určenou slabiku, poznáváním dané slabiky, slovním fotbal, určením první hlásky a hledáním slova na zadanou hlásku,
- procvičovat artikulační obratnost, propojovat motoriku ruky a mluvidel,
- rozvíjet zrakovou paměť při porovnávání změn na obrázku nebo v místnosti, skládáním obrázků nebo při hraní pexesa,

- cvičit zrakovou diferenciaci při rozlišování odlišných obrázků v řadě stejných a při úkolech typu figura/pozadí,
 - procvičovat vizuomotoriku skládáním kostek stavebnic a puzzle dle předlohy, dokreslováním a obtahováním tvarů a vybarvováním omalovánek,
 - trénovat pravolevou a prostorovou orientaci ve spojení s předložkami na vlastním těle i na ploše.
- Logopedická zpráva a hodnocení ambulantní reedukační péče, speciálně pedagogické centrum (vydáno 02/2012), 9 let a 9 měsíců.

Logopedka konstatuje mírné zlepšení oromotoriky. Daniel napodobí nehlasné artikulační postavení izolovaných vokálů a konsonantů. Přejechy mezi artikulačními polohami zvládá jen v pomalém tempu. Jazyk je pohyblivý, ale pohyby jsou nekoordinované. Napodobuje mimické pohyby. Dýchá střídavě nosem a ústy. Výdechový proud nedosahuje potřebné síly a délky. Spontánní řeč je plynulá, místy s patologicky zvýšenou nosovostí. Řeč doprovází zvýrazněná intonace často doplňovaná gesty.

Foneticko-fonologická jazyková rovina

Úroveň výslovnosti negativně ovlivňuje těžce narušený fonemický sluch a sluchová paměť s následně sníženou schopností až neschopností fonologického uvědomování. Tento deficit se promítá do přetrvávající nesrozumitelnosti verbálního projevu, který není podložen zrakovou podporou. Při vizualizaci se zvuková realizace hlásek dostává do normy. Většina hlásek je vyvozena (kromě sykavek a vibrantu ř). Narušená znělost některých konsonant (b,v,h,g) již je upravena. Spontánně proběhlo navození a fixace r.

Přetrvává těžká porucha měkčení a artikulační neobratnost projevující se komolením slov, vynecháváním hlásek, přehazováním hlásek a slabik a sykavkovými asimilacemi. Přes intenzivní cvičení fonemického sluchu došlo jen k minimálnímu zlepšení. Daniel správně zopakuje sestavu maximálně čtyř tónů v různé kombinaci délky a sestaví nebo zapíše grafický záznam.

Sluchovou analýzu a syntézu zvládá jen na slabikové úrovni. S chybami určí první slabiku ve slově. První a poslední hlásku ve slově neidentifikuje, konkrétní hlásku ve slově nevyhledá a chybí i v diferenciaci slabik.

Morfologicko – syntaktická rovina

Chlapec hovoří ve větách s nesprávnou skladbou a častými těžkými dysgramatismy. Přetrvává absence zvrtných zájmen, tvarů slovesa být a předložek.

Nezvládá samostatně spojení zájmen a podstatných jmen či tvary množného čísla. Nezohledňuje ve svém projevu skloňování ani tvary sloves.

Lexikálně-sémantická rovina

Porozumění řeči je snižené vlivem narušené krátkodobé paměti. Přetrvává nepochopení významů slov vyjadřujících prostorové vztahy a nepoměr mezi aktivní a pasivní slovní zásobou. Abstraktní významy slov chápe velmi omezeně. Vypráví a popisuje jednoslovně a heslovitě.

Pragmatická jazyková rovina

Přes výrazné obtíže se jazykové komunikaci nevyhýbá. Na vyžádání svou výpověď trpělivě opakuje a pomáhá si při tom gestikulací. Přes vysokou unavitelnost a poruchy pozornosti vyplývající ze syndromu ADHD je velmi snaživý, vstřícný a pozitivně naladěný. Z chování vymizely původní negativistické reakce. Přes prázdniny se vyrovnal se změnou učitelky. Zpočátku tuto novou situaci nesl těžce a reagoval na ni uzavřeností a zádumčivostí.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 02/2012), 9 let a 9 měsíců.

Vyšetření a zpráva z něj vychází z diagnózy specificky narušený vývoj řeči – vývojová dysfázie těžkého stupně; artikulační neobratnost těžkého stupně; porucha aktivity a pozornosti; motorická neobratnost a dyskoordinace.

Při vyšetření Daniel působí sympaticky a mile. Zpočátku se zdá být nejistý, což později odeznívá. Spolupracuje dobře. Pracuje samostatně. Respektuje autoritu. Sociální chování odpovídá aktuálnímu věku. Nerozumí standardně zadávaným instrukcím. Je tedy nezbytné užívat formulace krátké, konkrétní, pokud možno s názorným doprovodem a zpětně se ověřovat porozumění.

Výrazné problémy má ve chvílích, kdy se musí vyjádřit slovně. Často špatně skloňuje a časuje. V takové chvíli se objevují latence mezi otázkou a odpovědí. Práci se snaží dokončit. S únavou narůstá psychomotorický neklid, jehož odbourání vyžaduje relaxační přestávku. Dobře reaguje na ocenění. Upřednostňuje levou ruku.

Závěr z vyšetření

Vývojový potenciál chlapce psycholožka umisťuje do horního pásma lehké mentální retardace. Schopnosti jsou rozloženy nerovnoměrně, názorové složka mírně převažuje nad verbální, která se výkonnostně nachází ve spodním pásmu lehké mentální

retardace. Výkon ovlivňují těžké dysfatické potíže v obou složkách řeči a porucha aktivity a pozornosti.

- Zápis z návštěvy (vydáno 05/2011), 9 let.

Speciální pedagožka přichází na pozorování na základě žádosti třídní učitelky, která si všímá Danielových obtíží ve zvládání školních situací (zejména neúspěchu). Daniel v těchto chvílích reaguje zlobou a změnami psychického naladění – útlumem, ukončením komunikace a smutkem.

Z pozorování třídy

Daniel navštěvuje třídu spolu s dalšími pěti spolužáky velmi rozdílných charakteristik. Výkonnější spolužáci mají tendenci pomáhat slabším. Třída jako celek se dá dobře motivovat. Učitelka má u žáků respekt, poslouchají ji.

Z pozorování Daniela

Daniel podává výkony kolísavé kvality. Pokud porozumí zadání, pracuje rychle a snaží se na svůj úspěch upozornit, potřebuje pochvalu. Pokud zadání naopak nerozumí, je nesvůj a neklidný. Odhaduje řešení a chaoticky nabízí různé varianty řešení. Zdá se, že na úspěchy záměrně přehnaně upozorňuje při vědomí, že jindy bude neúspěšný.

V řeči přetrvává těžká artikulační neobratnost. Ostatní mu často nerozumí a to jej zlobí. Někdy se dá jen stěží rozpoznat, zda okolí špatně rozumělo jemu, nebo zda špatně rozuměl zadání on sám. Velmi těžce a neobratně vysvětluje, co jej trápí. Zkusil se tedy vyjádřit výtvarně, namaloval výbuch sopky.

Doporučení psychologů

Při komunikaci s Danielem je zapotřebí nabízet mu výběr z více variant, využívat názor, ukazovat mu i řešení jiným způsobem, ověřovat si porozumění instrukcím a - pokud jim nerozumí - zadat je jinak. Pokud naopak nerozumíme my jemu, měl by dostat možnost využít jiné způsoby komunikace (gesty, kresbou či předváděním). Pro vyjádření svých myšlenek Daniel musí mít dostatek času a klid. Je vhodné pokusit se jeho řeč zpomalit a pomoci mu s vyjadřováním. Pomoc v komunikaci s ním ovšem na druhou stranu potřebují také ostatní, aby se nestal terčem posměchu. Aktuální situace vyžaduje vyhotovení grafických symbolů označujících chlapcovo prožívání, aby jejich prostřednictvím mohl sdělovat své emoce.

- Zpráva třídní učitelky za školní rok 2010/2011, v tomto školním roce dosáhl věku 8 let.

Adaptace na nové prostředí proběhla celkem rychle. Učivo dobře zvládá. Zařazení do kolektivu komplikovala a stále komplikuje řečová vada.

Daniel pojmenuje barvy a roztřídí předměty. Nemá osvojeny pojmy časové a prostorové orientace. Poznává několik základních písmen a číslic. I přes řečovou vadu zvládá čtení slabik a jednoduchých slov a vět. Bez obrázkové podpory se s ním komunikuje velmi obtížně. Disponuje málo funkční pamětí. Grafomotorické cviky a psaní písmen zvládá s malou dopomocí. Správný úchop tužky je navozen. U úkolu vydrží jen krátce. Vyšší zaujetí a vůli ukazuje u výtvarných a pracovních činností.

Zvládá sebeobsluhu i hygienu. Pojmenuje běžné předměty denní potřeby. Nerad zpívá, ale do kolektivního zpěvu se snaží zapojit. Rád hraje na jednoduché hudební nástroje. Zvládá rytmicky doprovodit některé písničky hrou na tělo. Pochopení otázky a odpovědi na ni mu činí potíže. Je impulzivní a rychle se unavuje. Koncentrace pozornosti se mírně zvyšuje. Při neúspěchu pláče. Během prvního pololetí došlo ke zlepšení vztahů a komunikace mezi spolužáky.

Negativně jej ovlivňuje časté střídání škol. Je schopen zvládat požadavky základní školy praktické.

- Odborný podklad pro speciální vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 09/2010), 8 let a 4 měsíce.

Pro chlapcovo další vzdělávání stanovuje speciálně pedagogické centrum tato podpůrná opatření, v jejich rámci se škola a rodina mají zaměřit na:

- zrakové vnímání (orientace na předloženém obrázku, koordinace oko - ruka, grafická podoba písmen),
- sluchové vnímání (rozvoj fonemického sluchu, diferenciací zvuků kolem nás, analýza slabik a slov, učení se větným stereotypům, vytleskání slov dle počtu slabik, rytmická cvičení, krokování, délky slabik a rozlišování tvrdých a měkkých slabik),
- myšlení (rozvoj slovní zásoby s názorem, přiřazování slov k obrázkům a naopak),
- preferování obsahové nad formální stránkou řeči,
- paměť a pozornost (opakování činností a pracovních postupů, vybavování slov a říkánek, větné stereotypy, koncentrace pozornosti, pexeso,
- motoriku (rozvoj hrubé motoriky – chůze, koordinace opticko-prostorová),
- schopnost orientace na ploše, v prostoru a na těle,
- grafomotoriky (především uvolňování ruky),

- řeč (oromotorika, rozvoj slovní zásoby s názorem, upevnění větných stereotypů, nácvik mechanismů řečového projevu, tempo řeči, prozodické faktory, rytmizace řeči),
- osvojování nového učiva (zásada názornosti a multisenzoriálního vnímání).
 - Doporučení speciálně pedagogického centra, speciálně pedagogické centrum pro mentálně postižené (vydáno 09/2010), 8 let a 1 měsíce.

Doporučení jsou vázaná na diagnózu vývojová dysfázie, terén ADHD a výrazné narušení všech jazykových rovin.

Jde o chlapce s omezenou pohyblivostí v orofaciální oblasti (nehlasné artikulační postavení pro vokály a konsonanty již má vyvozeno, ale není zafixováno, při verifikaci se projevuje mnohočetná patlavost), s nedostatečně rozvinutým fonematickým sluchem pro diferenciaci fonémů, s omezenou schopností soustředit se a s výrazným somatickým neklidem. Výkonnost dále negativně ovlivňují pomalé pracovní tempo, výrazný deficit slovní zásoby a nedostatečná úroveň porozumění instrukcím. Úkoly plní s názorem, neboť verbální pokyny zřetelně nedostačují.

- Logopedická diagnostika, speciálně pedagogické centrum (vydáno 09/2010), 8 let a 4 měsíce.

Sociální dovednosti

Daniel zvládá odloučení od rodičů. Sociální normy jsou vyvozeny, ale nejsou ještě fixovány. Ochotně spolupracuje a vhodně reaguje na autoritu a pokyny.

Spontánní řečový projev

Hovoří ve větách. Řeč je ovšem tetická a nesrozumitelná. V řeči zvýrazňuje intonaci. Disponuje zvučným hlasem. Dýchá ústy.

Pozornost

Koncentrace pozornosti mu vydrží pouze krátkodobě. Daniel je vysoce unavitelný a na únavu odpovídá psychomotorickým neklidem.

Jazykové roviny

Pragmatická: Chlapec ochotně komunikuje. Dokáže vést dialog ve větách, avšak obsahu často není rozumět. Mluví s doprovodem citoslovcí, živé gestikulace a mimiky. Užívá oční kontakt. Nerad mění pracovní stereotypy. Porozumění řeči pomáhá zlepšit vizualizace, opakováním a krokováním.

Morfologicko-syntaktická: Daniel mluví ve větách s těžkými dysgramatismy. Nedodržuje správný slovosled. Vynechává zvrtné tvary sloves a předložky. Chybuje v jednotném a množném čísle.

Lexikálně-sémantická: Obrázky popisuje jednoslovně a heslovitě, často navíc nesrozumitelně. Ke zlepšení dochází při možnosti nápodoby a důsledném vyžadování správné artikulace se zrakovou kontrolou v zrcadle. Vytvoří jen jednoduchá opozita. Kategorizaci pojmů nelze hodnotit pro neporozumění řečovému projevu.

Foneticko-fonologická: Výslovnost je tetická. Komunikace probíhá jen v jednoduchých slovech s doprovodem posunků. Často se objevují paralálie L, N, D, T, C, Z, S, Č, Ž, Š, R a Ř. Ostatní má navozeny, ale nejsou zafixovány. Ve výslovnosti se zřetelně projevuje porucha znělosti a měkčení. Nezvládá přechody z jedné do druhé artikulační polohy. I navozené hlásky často vynechává. Zopakuje jen dvouslabičná slova s otevřenými slabikami, náročnější slova se shluky hlásek komolí. Uvedené projevy ukazují na těžkou verbální dyspraxii.

Závěr z vyšetření

Jedná se o chlapce se specificky narušeným vývojem řeči (těžký stupeň vývojové dysfázie), těžkou verbální dyspraxií, narušeným fonematickým sluchem a fonologickým uvědomováním, s narušením všech jazykových rovin, syndromem ADHD a s vysokou unavitelností.

- Závěrečná zpráva z psychologického a speciálněpedagogického vyšetření, speciálně pedagogické centrum pro mentálně postižené (vydáno 06/2010), 8 let a 1 měsíce.

Z rozhovoru s matkou vyplývá, že Daniel je „živý“ kluk. Rád kreslí a sportuje, nebo staví ze stavebnic. Občas se dostavují potíže se spánkem. Hůř se soustředí a někdy u něj dochází k prudkému střídání nálad. Na školu se denně připravuje až 3 hodiny. Pokud se objeví problémy se zvládáním učiva, začne být plačtivý a odmítá chodit do školy. Učí se pomalu, avšak snaží se to zvládat. Zvládá sebeobsluhu. Nezaváže si ale tkaničky a je třeba dohlížet na oblékání.

Podle třídní učitelky Danielovu školní výkonnost ovlivňuje pomalé pracovní tempo doprovázené nechutí k samostatné práci, snadná odklonitelnost pozornosti a malá schopnost dokončovat práci.

Obtížně čte některá písmena (uvedeno s vědomím chlapcovy řečové vady). Při čtení je celkově patrná nejistota. Píše těžkopádně, nemá patřičně uvolněnou ruku. Opis a přepis zvládá velmi pomalu, diktát nenapíše.

Problémy mu činí také sčítání a odečítání v oboru do desíti a to i přesto, že si pomáhá ukazováním na rukou. Slovní úlohy není schopen vyřešit. Baví jej výtvarné a sportovní aktivity.

Školní docházka se nese ve znamení častých absencí. Rodina se snaží se školou spolupracovat.

Psychologické vyšetření

Během vyšetření se snaží vyhovět požadavkům, ale vzhledem k verbální vadě často selhává. Hlídá si reakce na svůj výkon. Projevuje upřímnou radost z úspěchu.

Verbální myšlení je celkově oslabeno do horní části pásma lehké mentální retardace. Vážné porozumění sociálním situacím i schopnost pojmenovat obrázky či objasňovat význam pojmů. Identifikuje absurdity na obrázcích. V komunikaci s okolím si často pomáhá pantomimickým vyjádřením.

Výslovnost lze charakterizovat jako multidyslalická, obtížně srozumitelnou. Bez znalosti kontextu je jeho řeč v podstatě nedešifrovatelná, svědčící pro dysfázii smíšeného typu.

Abstraktně vizuální myšlení představuje jednu z chlapcových nejsilnějších stránek. Výkony spadá do dolní část pásma průměru. Při vyšetření Daniel doplní symboly dle logických souvislostí, překreslí geometrické obrazce, analyzuje vzory na kostkách, staví ze stavebnic dle reálné předlohy. V aktivitách preferuje levou ruku. Stavění dle obrázku zvládá s chybami a přesahuje časový limit.

Kvantitativní myšlení se výkonnostně nachází v pásmu podprůměru, což se projevuje malou schopností řešit slovní úlohy, obtíže s chápáním instrukcí a s doplňováním číselných řad.

Z vyšetření paměti lze brát v potaz pouze úroveň krátkodobé paměti. Její vizuální složka představuje pásmo středu průměru. Paměť verbálně akustickou nelze hodnotit, protože chlapec není schopen zopakovat čísla, slova ani věty.

Globální úroveň intelektových schopností je podprůměrná s nerovnoměrným rozložením schopností. Výsledky testů implikují pásmo lehké mentální retardace ve verbální složce intelektu na podkladě vady řeči a vývojovou dysfázii smíšeného typu (receptivní i expresivní).

Speciálněpedagogické vyšetření

Bez adaptačních problémů zvládá odloučení od matky. Vystupuje klidně a pozitivně. Ochotně spolupracuje i při zjevných problémech se soustředěním vyplývajícím z terénu ADHD. Pracuje v pomalém tempu. Spontánně hovoří jen zřídka. Komunikuje ve větách, odpovídá stručně. Je mu velmi špatně rozumět. Úspěšnost negativně ovlivňuje snížená schopnost porozumět instrukcím.

Český jazyk

Čte pomalu malá i velká písmena, slabikuje. Většinou dodržuje vhodnou intonaci i délky vokálů. Zaměňuje písmena D/B, T/D. Artikulačně je neobratný. Obsahu přečteného nerozumí, neadekvátně odpovídá na otázky. Potřebuje zvětšit text. Křečovitě píše levou rukou. Obtížně na sebe navazuje jednotlivá písmena.

Matematika

Čísla do dvaceti přečte i zapíše, v oboru do desíti je zapsat nedokáže. Doplňuje vzestupnou i sestupnou řadu čísel. Nezvládá rozklady čísel do pěti. Čísla do desíti sčítá a odčítá bez chyb. Při počtech do dvaceti už si svými početními výkony není jistý. Nedoplňuje číslo do příkladu. Neporovná čísla ani do pěti.

Z vyšetření vyplývá nutnost zahájit logopedickou péči a podporovat Daniela v samostatnosti. Zároveň by neměl být přetěžován.

Vzhledem k tomu, že výsledky chlapcových vyšetření nenaplnují kritéria pro diagnostikování mentálního postižení, nejedná se o žáka s mentálním postižením a je předán do péče speciálně pedagogického centra pro vady řeči.

- Zpráva z vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 05/2009), 7 let.

V uvedeném dokumentu jsou uvedeny výhradně závěry z speciálněpedagogického vyšetření uvádějící nerovnoměrnou výkonnost a výrazně nižší výkony ve verbální složce, průměrné výkony v neverbální složce, terén ADHD, vysokou unavitelnost a psaní levou rukou. Situaci dále komplikuje opožděný vývoj řeči (těžká dyslalie) a smíšené dysfatické potíže s převahou v expresivní složce. Chlapci je pro vzdělávání doporučen pedagogický asistent a vypracování individuálního vzdělávacího plánu.

Výuka hudební výchovy

Výuka hudební výchovy je v Danielově případě, vzhledem k výše nastíněným obtížím, výrazněji směřována na relaxaci.

Vlivem těžké dysfázie a dyslálie a z nich odvozovaného lehkého mentálního postižení nelze podrobnějším způsobem popsat chlapcovy pěvecké dovednosti. Narušená je už samotná schopnost čtení a reprodukce textové složky a následně samotná artikulace díky nesprávnému dýchání, celkové artikulační neobratnosti a pomalé oromotorice. Daniel není ani schopen přecházet z řečové do zpěvní polohy hlasu. Jeho hlasový rozsah je velmi omezený. Dělá mu potíže zvládnutí melodie i její rytmičky. I přes tyto obtíže se ale do společného zpívání s ostatními rád zapojuje z důvodu spíše sociálních – má se spolužáky společné zážitky a vstupuje s nimi do vzájemných interakcí.

Při hře na hudební nástroje je velmi neobratný. Dokáže reprodukovat jen ta nejjednodušší rytmická schémata, pokud ovšem má možnost držet se vzoru učitelovy hry, případně být učitelem rovnou naváděn.

Poruchy vnímání rytmu se projevují rovněž při pohybových aktivitách. I těch je schopen se účastnit pouze pod vedením učitele a i tak jen velmi jednoduše a nepřesně.

Při poslechu hudebních ukázek (především lidových a uměleckých písní, spíše výjimečně ukázek z repertoáru klasické hudby) Daniela limituje nízká úroveň koncentrace. Není schopen se náležitě koncentrovat na delší úseky hudby. Poslech mu slouží jako prostředek rozvoje sluchového vnímání (analýzy, syntézy i diferenciací) a koncentrace pozornosti. Verbálně se k poslechovým ukázkám nedokáže vyslovit. Zůstává na rozlišení pocitu libosti / nelibosti. Za důležitý přínos poslechu hudby v tomto případě považujeme to, že chlapci poskytuje prostor pro relaxaci ve smyslu odbourání napětí pocházejícího ze situací ve školním prostředí, které vnímá jako zátěžové. Hudba např. odstraňuje motorický neklid, jímž reaguje na únavu a nervozitu.

Hudební aktivity by dle našeho názoru měly být koncipovány jako podpora rozvoje dýchání a artikulační obratnosti, nácviku přiměřeného tempa a rytmizace řeči i prozodických faktorů řeči, vnímání a reprodukování rytmu při hře na nástroje a při pohybových aktivitách a v neposlední řadě jako prostředek pro komunikaci s okolím a sebevyjádření.

Případová studie - Lukáš

Osobní anamnéza

Chlapec se narodil 11/2004. Vyvolaný porod proběhl záhlavím 14 dní před termínem v 38. týdnu. Pochází ze čtvrté gravidity (jedenkrát zakončené spontánním

abortem). Po narození nebyl křížen. Kojen byl do jednoho roku. Seděl v šesti měsících, chodit začal o sedm měsíců později. Od dvou let je zaznamenáváno opožďování vývoje. V dětství utrpěl běžné úrazy. V bezvědomí nebyl. Od 11/2008 se nachází v péči psychiatrie, psychologie, neurologie, logopedie a oční ambulance. Prošel také genetickým vyšetřením.

Rodinná anamnéza

Původní rodina se rozpadla rozvodem kvůli manželovým dluhům. Vztahy mezi oběma rodiči jsou dobré. Matka je osobou zdravotně postiženou se závislostí třetího stupně, nepracuje. Otec se finančně podílí na péči o dítě a stýká se s ním. Matka v současnosti žije se synem sama.

Otec (ročník 1964) se vyučil. Aktuálně je v evidenci úřadu práce. V minulosti jej postihl iktus a snad je léčen pro epilepsii. Epileptickými záchvaty trpí jeho synovec. Matka (ročník 1968) se rovněž vyučila. Pobírá příspěvek na péči o syna. Bratr (ročník 1992) zakončil vzdělání výučním listem a je v evidenci úřadu práce. Druhý sourozenec (ročník 1987) absolvoval střední školu a vysokoškolská studia přerušil, je také v evidenci úřadu práce. Oba sourozenci jsou zdraví.

Školní anamnéza

Od 09/2009 byl zařazen v mateřské škole, ve třídě pro autistické děti. Adaptace zde probíhala velmi problematicky. I proto jej od následujícího roku přeřadili do přípravné třídy při základní škole speciální. Po odkladu povinné školní docházky (školní rok 2010/2011) nastoupil na ZŠ B 09/2011. Dochází do třídy společně třemi spolužáky, z toho celkem tři jsou nemluvíci.

Výsledky odborných vyšetření

- Zpráva o chování a prospěchu pro ošetřujícího psychiatra, ZŠ B (vydáno 05/2016), 11 let a 6 měsíců.

Žák aktuálně plní docházku ve čtvrtém ročníku. Vzdělává se dle vzdělávacího programu Základní škola speciální – díl I. vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním

postížením. Chlapec je evidován ve speciálně pedagogickém centru s diagnózou poruchy autistického spektra.

Učivo základní školy speciální zvládá bez obtíží. V hodinách pracuje samostatně nebo s mírnou dopomocí. Většinou je aktivní se zřetelnou vůlí zapojovat se do výukových aktivit. Neraď chybí, případný neúspěch těžce snáší a chce ihned opravovat své chyby. Neúspěch v něm vyvolává úzkostné stavy. Ke komunikaci používá tablet (iPad).

Učitelka uvádí mírné zlepšení řečového projevu viditelné při opakování slov a slovních spojení. Nadále ovšem vážně sociální chápání některých situací. Lukáš trvá na svých postupech a odmítá připustit, že je daný postup nepoužitelný. Důsledkem jsou následné echolálie, fyzický kontakt, pláč a křik. Přetrvávají rovněž obtíže v hrubé a jemné motorice.

S obtížemi zvládá sebeobsluhu a oblékání. Hygienické návyky dodržuje pouze částečně. Pije a jí pouze na vyzvání.

V třídním kolektivu osmi spolužáků nikoho nepreferuje. Vychází se všemi. S oblibou vyhledává fyzický kontakt a velmi často narušuje intimní zónu druhých. Nerozlišuje veřejný a intimní prostor.

- Doporučení ke vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 03/2016), 11 let a 4 měsíce.

Doporučení uvádí diagnózu atypický autismus, ADHD těžkého stupně, středně těžké mentální postižení a vadu řeči – expresivní poruchu řeči.

- Zpráva z psychiatrického vyšetření, psychiatrická ambulance (vydáno 09/2015), 10 let a 10 měsíců.

Psychiatr v úvodní části své zprávy zmiňuje informace získané z předchozí zprávy třídní učitelky. Dle ní Lukáš zvládá učivo třetího ročníku. Ve škole komunikuje s okolím prostřednictvím iPadu. Ve svém řečovém projevu často opakuje některé výrazy. Důrazně trvá na oblíbených činnostech. Částečně dodržuje hygienické návyky. Jen s obtížemi zvládá sebeobsluhu a oblékání. Pozorováno je také neustálé okusování nehtů a zatrhávání kůže. Rád vyhledává fyzický kontakt. Pije jen při podávání léků nebo na vyzvání.

Matka je se současným stabilním stavem spokojená. Syn se dle jejího názoru projevuje jako typický pubescent včetně přetrvávajícího sexualizovaného chování. Chce být všude první.

Medikace tlumí projevy ADHD. Chlapec se méně se a celkově se zklidnil. Stagnuje jeho psychomotorický vývoj. Doma ani ve škole již není rušivý. Rozumí řečovému

projevu, snaží se mluvit, ale nejde mu to. Logopedická cvičení plní. Potřebuje stálý dohled a pomoc. Sociálně je spíše pasivní, hraje si sám a k sobě pustí jen známé osoby. Ve škole se nechá vtáhnout do společných činností.

Při vyšetření v ordinaci Lukáš sedí v klidu, udrží i vizuální kontakt, snaží se o komunikaci prostřednictvím napodobování slov. Dochází k autostimulaci nesrozumitelnou mluvou. Chlapec rozumí jednoduchým pokynům a dle příslušných zvuků pojmenuje zvířata. Napočítá do dvaceti. Uvede jméno kamaráda. Během vyšetření se neobjevují stereotypní pohyby. Herní projev psychiatr charakterizuje jako jednoduchý, ale pestrý na úrovni předškolního věku.

Sociálnímu kontaktu se Lukáš nebrání, spíš jej naopak vyžaduje ve zvýšené míře. Chování není ovlivněno anxiozitou. Sociální aktivitu blokuje jazyková bariéra. V rámci svých možností se účastní dialogu. Vizuální kontakt udrží krátkou dobu. Má malý zájem o kooperaci. Emočně již není tak otažitý. Po výzvě koriguje své sexualizované chování.

Respektuje jednoduchá pravidla, slovní zákazy a další instrukce. Při hře v kolektivu kooperuje velmi málo. Činnosti střídá velmi omezeně.

Mluva je rozvinuta jen minimálně. Aktuálně se v řeči neobjevují echolálie. Chlapcova náladu lze popsat jako semiautistickou a neodklonitelnou. Dobře se orientuje v osobě. Oproti neschopnosti orientovat se v čase a prostoru.

V chování jsou patrné motorické stereotypie. Preferuje přístroje, nástroje a elektroniku. Vnímání je intaktní, intelektová výkonnost se pohybuje v pásmu středně těžké mentální retardace. Jedná se o nezralou, otažitou a pasivní osobnost s narušenou sociabilitou a komunikací. Vývoj probíhá dysharmonicky při adekvátní výchově.

Vyšetřující lékař stanovuje primárně diagnózu středně těžké mentální retardace v kombinaci s funkčním atypickým autismem, poruchou aktivity a pozornosti těžkého stupně a expresivní poruchou řeči. Doporučuje využívat program strukturovaného učení TEACCH.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 06/2015), 10 let a 7 měsíců.

Intelektové výkony spadají do pásma výrazného defektu až dolního průměru u silně dysharmonické osobnosti. Zpráva uvádí organický podklad postižení s patrným oslabením percepční analýzy a syntézy. Nejslabší je ovšem dle psychologky vizuomotorická koordinace a tempo plnění grafických úkolů.

Verbálně není možné Lukáše vyšetřit. Verbální produkce je velmi omezená. Vážně rovněž porozumění slovním instrukcím. Výkony se nachází pod mentálním věkem šesti let. V oblasti řeči dokonce podává mentální výkony pod úrovní dvou let věku.

Dominují stereotypní zájmy a motorické stereotypie. Chování negativně ovlivňuje sluchová a taktilní hypersenzitivita.

Závěr z vyšetření: jde o chlapce s diagnózou atypický autismus s nutnou vysokou mírou podpory, s mentální výkonností v pásmu střední mentální retardace, s komplikovanou smíšenou (receptivní i percepční) poruchou řeči a syndromem ADHD.

- Zpráva z neurologického vyšetření, neurologická ambulance (vydáno 06/2015), 10 let a 7 měsíců.

Podle matky chlapec zvládá základní úkony, avšak problémy se dostavují s novými úkoly a požadavky. Lukášovo chování doprovází atypické zvyky (např. opakované doteky věcí).

Jí, co mu vyhovuje vizuálně. K jídlu nepoužívá příbor, vše konzumuje rukama. Pije vždy brčkem. S dopomocí se oblékne. Osahává lidi. V hromadné dopravě chce sedět pouze u okna, na jinou možnost nepřistoupí. Hygienu zajišťuje matka. Zatím dostatečně nezvládá vyměšování. Je nutný stálý dohled.

Výhledově nebude schopen soustavné pracovní činnosti a ani samostatného života (prognóza zbavení způsobilosti k právním úkonům).

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 08/2015), 10 let a 9 měsíců.

Psycholožka k diagnóze přidává lehkou diparetickou formu dětské mozkové obrny projevující se výraznou dyskoordinací dolních končetin a Smith Megenisův syndrom charakterizovaný nezáměrným přímým fyzickým sebepoškozováním s akty automutilace jednorázového nebo stereotypního chování bez suicidálního záměru.²⁹⁰

Chlapec při vyšetření zvládá separaci od matky. Usmívá se, přitakává, ale některým pokynům evidentně nerozumí a je zapotřebí pracovat s názorem a příkladem. Pozornost při plnění úkolů kolísá vlivem chlapcova neklidu a útěkům k jeho zájmům. Ulpívá na tématu úrazu. Překračuje hranice a je neodbytný. Často se objevují stereotypní zvyky a pohyby.

Úroveň výkonnosti v neverbální složce intelektu odpovídá rozmezí od pásma výrazného defektu až po dolní průměr v oblasti konkrétního myšlení. Oslabena je

²⁹⁰ KRIEGELOVÁ, Marie. *Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci*, s. 29.

percepční analýza i syntéza. Nejslabší výkony se projevují při vizuomotorické koordinaci a v tempu plnění grafického úkolu.

Verbálně není možné Lukáše vyšetřit. Vážne porozumění slovním instrukcím. Verbální produkce je velmi omezená s výkony pod mentální hranicí šesti let. Nekomunikuje ve větách, což odpovídá mentálnímu věku méně než dva roky. Na základě testu dokreslování examinátorka umisťuje grafomotorické schopnosti do pásma defektu.

Z vyšetření vyplývá diagnóza poruchy autistického spektra střední tíže s dominujícími stereotypní zájmy, motorickými stereotypiemi, s výraznou poruchou verbální komunikace, s omezenou schopností neverbální komunikace, s omezenými sociálními zájmy a se sluchovou a taktilní hypersenzitivitou při silně dysharmonickém profilu schopností.

- Zpráva o prospěchu a chování, ZŠ B (vydáno 06/2015), 10 let a 7 měsíců.

Školní nároky zvládá bez obtíží. Pracuje s dopomocí i samostatně. Ve výuce je aktivní, do činností se chce zapojovat. Používání iPadu výrazně zlepšilo úroveň komunikace s okolím. Díky tabletu může ukázat, co chce, i odpovídat na otázky. Přesto stále vážne chápání sociálních situací.

Důrazně trvá na některých činnostech a postupech a nepřijme, že to nemusí vždy jít. Na odmítnutí reaguje pláčem, křikem, opakováním slov a fyzickým kontaktem. Přetrvávají obtíže v hrubé i jemné motorice. Nevládá samostatně sebeobslužné činnosti a oblékání, mívá potíže s hygienou a vyměšováním.

Tablet používá také pro hraní her. Rád si hraje se stavebnicemi a kreslí.

- Doporučení ke vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 04/2015), 10 let a 5 měsíců.

V doporučení se uvádí individuální integrace jedince s poruchou autistického spektra a doporučuje se využívání metod strukturovaného učení ve výuce.

- Zpráva z psychiatrického vyšetření, psychiatrická ambulance (vydáno 09/2014), 9 let a 10 měsíců.

Dle matky medikace upravuje projevy ADHD. Ve vývoji podle ní ale jinak jen stagnuje. Doma i ve škole nevyrušuje. V běžných situacích se bez vedení a dopomoci neorientuje.

Řeč neprochází potřebným vývojem. S pomocí iPadu Lukáš sestaví „věty“, pomocí nichž je schopen komunikovat. Rozumí jednoduchým verbálními pokyny a zopakuje

slova. Nechápe ovšem jejich významy. V řečové produkci stále převládá jeho vlastní (a nesrozumitelná) řeč s neartikulovanými zvuky.

Ve hrách psychiatr pozoruje výraznou afinitu a fascinaci osobním počítačem. Běžné stavebnice a hry chlapec používá bez konceptu.

Nemá stereotypní pohyby a rituály. Náladu má aktuálně dobrou, nicméně zpráva zmiňuje také ojedinělou mrzutost. Při vyšetření se Lukáš nestaví do opozice, v jeho chování je patrná vstřícnost a pozitivní naladění.

Chlapcův handicap je celoživotní a vyžaduje trvalou péči a pomoc. Není schopen samostatné orientace v exteriéru i interiéru a ani v sociálních situacích. Chování doprovází neadekvátní reaktivita. Kombinace duševních poruch se vzájemně násobí v negativním vlivu na vývoj pacienta a závažně retardují socializaci a edukaci. Čeká jej omezení způsobilosti k právním úkonům a plná invalidita.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 08/2014), 9 let a 9 měsíců.

V neverbálních úkolech je výkon nerovnoměrně rozložen do pásma defektu a průměru. Verbální úkoly plní na úrovni pásma hlubokého defektu, a to včetně názorových početních představ. Ve výsledku nesplní ani úkoly pro věk do 2 let.

Manipulační a názorové schopnosti, porozumění řeči a expresivní složka řeči jsou hrubě pod normou věku a doprovázeny výraznými nápadnostmi v kongnitivním profilu a dovednostech.

Závěr: Jde o chlapce s poruchou autistického spektra – atypickým autismem s mentální úrovní funkčně v pásmu středně těžké mentální retardace komplikované smíšenou (receptivně expresivní) poruchou řeči a poruchou pozornosti a aktivity.

- Zpráva třídní učitelky o prospěchu a chování, ZŠ B (vydáno 06/2014), 9 let a 7 měsíců.

Lukáš je vzděláván dle programu Základní škola speciální – díl I. pro středně těžkou mentální retardaci.

Vážne sociální chápání. Komunikuje prostřednictvím iPadu. Díky tabletu dochází k zlepšení komunikace, poklesu výskytu afektivních stavů a celkovému rozvoji chlapcových schopností. Aktivně ovšem do komunikace sám nevstupuje. O přestávkách si hraje sám, nebo pobíhá po třídě a opakuje „své“ slovo.

Sebeobsluhu a hygienu zvládá s obtížemi. Ve škole odmítá svačinu a někdy jídlo zvrací. Pije pouze při užívání léků nebo na vyzvání.

Školní povinnosti zvládá někdy sám, ale většinou potřebuje pomoc pedagoga.

- Zpráva z neurologického vyšetření, neurologická ambulance (vydáno 04/2014), 9 let a 5 měsíců.

Neuroložka pozoruje a uvádí nesrozumitelnou řeč, respektive používání vlastního nesrozumitelného jazyka. Komunikuje přes počítačové aplikace. Jeho aktuální stav vyžaduje stálý dohled a pomoc.

Je medikován Ritalinem a Rorendem.

- Odborný podklad pro speciální vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 03/2014), 9 let a 4 měsíce.

Odborný podklad je vystaven s ohledem na diagnózu zahrnující poruchu autistického spektra, poruchu aktivity a pozornosti a těžkou expresivní poruchu řeči.

Proto stanovuje následující opatření:

- výuku postavenou na individuálním přístupu či vypracování individuálního vzdělávacího plánu,
- využívání metodiky strukturovaného učení a metod pro práci s dětmi s vývojovou dysfázií a syndromem ADHD,
- přidělení pedagogického asistenta,
- nácvik samoobsluhy, dodržování denního režimu, vytváření pracovního chování a pracovních návyků,
- potřebu přípravy na změny v činnostech,
- rozvoj orientace v prostoru,
- vizualizaci denního i týdenního režimu,
- hlubší rozvoj smyslového vnímání a kognitivních dovedností, jemné a hrubé motoriky, vizuomotoriky i grafomotoriky,
- v případě potřeby zařazení individualizovaných činností v klidové místnosti,
- zlepšování vztahů k vrstevníkům.

- Zpráva z intervence, speciálně pedagogické centrum (vydáno 12/2013), 9 let a 1 měsíc.

Lukáš nemluví. Vloni byl vyzkoušen alternativní Výměnný obrázkový komunikační systém (dále jen VOKS) s cílem eliminovat afekty a výkřiky. Od roku 2009 využívá ke komunikaci iPad, jež zároveň plní funkci prostředku společného zájmu se spolužáky (třidu navštěvuje šest žáků). Při práci s tabletem je velmi bystrý a pohotový.

Lehce napodobuje úkony dospělého a bez problémů zařízení kompletně ovládá (proto je mu přístup preventivně omezen heslem).

Ve výuce mu cizí lidi nevadí, nevšímá si jich. Sleduje výklad, je spokojený, navazuje oční kontakt, reaguje na své jméno.

Ve výtvarné a pracovní výchově chce být rychle hotov, reaguje ovšem na pokyny a opraví svou práci. V matematice zvládá počítání do sedmi, porovnávání a řazení. Píše tiskacím. Písmo není vždy estetické a upravené, nicméně je čitelné.

Spolupráci s rodiči hodnotí pedagožka jako výbornou.

Chce pracovat jako ostatní a nechápe, proč končí výuku dříve (žáci vyučovaní podle programu základní škola speciální a základní škola praktická mají rozdílný počet hodin). Učitelčino vysvětlení po vizualizaci přelepením přijímá. Výsledky své práce porovnává se spolužákem, který je pro něj vzorem.

- Odborný podklad pro speciální vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 05/2013), 8 let a 6 měsíců.

V dokumentu jsou uváděna obdobná opatření jako Odborném podkladu z 03/2014 až na nácvik, posilování a rozvoj náhradního komunikačního systému VOKS na podporu verbální komunikace.

- Doporučení iPadu pro výuku, speciálně pedagogické centrum (vydáno 03/2013), 8 let a 4 měsíce.

Lukáš se vzdělává podle programu Základní škola speciální – I. díl pro středně těžké mentální postižení. Je velmi bystrý a chce se učit novému. iPad mu umožní každodenní nácvik komunikačních a sociálních dovedností, rozvoj smyslového vnímání, kognitivních dovedností, jemné motoriky i grafomotoriky.

Matka se aktivně podílí na výchově a vzdělávání. Dojíždí s ním do Základní školy Motýlek v Kopřivnici, aby se s tabletem naučil pracovat. Zařízení chlapec ovládl velmi rychle s pozitivními reakcemi.

- Zpráva z intervence, speciálně pedagogické centrum (vydáno 01/2013), 8 let a 2 měsíce.

Lukáš aktuálně navštěvuje první ročník. Ve škole prokazuje svou snažvost a aktivitní snahu zapojovat se do výukových činností. Nekomunikuje verbálně, a proto se začal úspěšně cvičit v alternativním systému komunikace VOKS: chápe způsob zacházení s kartičkami a komunikačními knihami, projevuje silnou potřebu komunikovat. Pracuje v relativně rychlém pracovním tempu. Daří se mu nácvik čtení metodou globálního čtení.

- Zpráva z genetického vyšetření, genetická poradna (vydáno 10/2012), 7 let a 11 měsíců.

Ve zprávě se uvádí symptomatologie ADHD, atypický autismus, středně těžká mentální retardace a výrazné opoždění vývoje řečové složky. Lukáš nemluví ve větách, jen ve slovech. Ke komunikaci používá piktogramy.

- Doporučení ke vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 09/2012), 7 let a 10 měsíců.

Speciálně pedagogické centrum doporučuje přidělení pedagogického asistenta, vypracování individuálního vzdělávacího plánu v případě potřeby, využívání možností programu TEACCH, adekvátní úpravu pracovního prostředí a využití kompenzačních pomůcek.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 09/2012), 7 let a 10 měsíců.

Dle vyšetřující psycholožky pracuje Lukáš v rychlém tempu a zvládá úkoly až na úrovni sedmi let věku. Odpovídající ovšem není komunikace a sociální chování, jež se aktuálně nachází na velmi nízké úrovni v rámci středně těžkého defektu. Chlapec při vyšetření přijímá kontakt k osobě, pozitivně reaguje na situaci vyšetření a respektuje instrukce. V rámci vyšetření se snaží opakovat gesta, ale nerozumí jejich významu.

- Zpráva z psychiatrického vyšetření, psychiatrická ambulance (vydáno 05/2012), 7 let a 6 měsíců.

Ritalin mírní, ale neodstraňuje hyperaktivitu, jen není divoký. Chlapec je adaptován v mateřské škole speciální.

Nejeví zájem o sociální kontakt. Nehraje si v kolektivu a obdobně i doma si hraje sám. Ve chvíli, kdy něco chce, používá gestikulaci. Nechá se vtáhnout do společných činností. Vynucuje si své zvyklosti, ale umí se i podřídit změnám.

Řeč se stále nerozvíjí, avšak verbálními pokyny rozumí. Občas se pokouší o řečový projev. S ohledem na popsanou skutečnost komunikuje prostřednictvím piktogramů. Napodobuje, co slyší, ale nepřesně a bez pochopení významu. Převládá nesrozumitelná řeč a neartikulované zvuky.

Nemá stereotypní pohyby a rituály. Většinou je pozitivně naladěný, nestaví se do opozice. Svou případnou chybu vycítí a snaží se ji napravit.

V ordinaci je lehce rušivý a neposedný. Vše zkoumá, nechá se pohladit a nepředvádí se. Fyzickému kontaktu se nebrání. Občas naváže vizuální kontakt. Často

dochází k hlasové autostimulaci. Lukášovo chování vyžaduje soustavný dohled a korekci. Stereotypy se neprojevují ani ve hře.

Při vyšetření krátce spolupracuje, ale snadno se nechá rozptýlit. Střídá činnosti. V chování není patrná ankxieta. Chlapec je sociálně pasivní, blokový jazykovou bariérou. Není schopn zúčastnit se dialogu.

Psychomotorické tempo je elevované, se zřetelnou impulzivitou a hypoprosexií. Není agresivní. V myšlení se objevují známky perseverace. Vnímání je intaktní, intelekt se objektivně pohybuje v pásnu středně těžké mentální retardace. Jedná se o osobnost nezralou procházející dysharmonickým vývojem, otažitou, pasivní a s narušenou sociabilitou a stereotypiemi.

- Odborný podklad pro speciální vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 05/2012), 7 let a 6 měsíců.

Tímto dokumentem se zavádí nácvik výměnného obrázkového komunikačního systému (VOKS).

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 04/2012), 7 let a 5 měsíců.

Zpráva konstatuje kognitivní výkony na úrovni středního stupně a atypický autismus, přetrvávající hyperaktivitu a zvýšenou dráždivost.

- Zpráva z psychiatrického vyšetření, psychiatrická ambulance (vydáno 10/2011), 6 let a 11 měsíců.

Medikace výrazně koriguje projevy ADHD. Lukáš není rušivý, udrží krátký vizuální kontakt a na malou chvíli projevuje zájem o kooperaci. Respektuje slovní zákazy. V kolektivu při hře nespupracuje. Chování doprovází emoční otažitost. Sociálně je pasivní. Psychiatr nepozoruje ankxieta. Mluva není rozvinutá. Echolalicky opakuje slabiky a části slov bez pochopení významu. Náladu dokument popisuje jako neodklonitelnou, autistickou. Vnímání je intaktní, intelekt se pohybuje v pásnu subnormy na úrovni středně těžké mentální retardace.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 10/2011), 6 let a 11 měsíců.

Opakovaně se potvrzuje regres v kognitivních schopnostech. Projevy svědčí pro atypický autismus, vývojovou dysfázii, mentální retardaci, syndrom ADHD a dysharmonický vývoj osobnosti. Fyzický věk 6,4 roku kontrastuje s věkem mentálním na úrovni 2,1 roku v neprospěch expresivní složky řeči.

V chování se často objevují afektivní stavy související zejména s potížemi v komunikaci a fobie z lezoucího hmyzu, změn v prostoru, pohybů a zvuků.

Preferuje vizuální úkoly, vnímá pohyb a změny na obrazovce. Netvoří věty, komunikuje ukazováním, dotekem a několika málo slovy. Není schopen jazykové komunikace, je nesamostatný a neuvědomuje si nebezpečí.

- Odborný podklad pro speciální vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 05/2011), 6 let a 6 měsíců.

V tomto dokumentu je opět zmíněna potřeba zavedení náhradního komunikačního systému VOKS, přidělení pedagogického asistenta a využití metodiky strukturovaného učení. Lukáš má být veden k samostatnosti. V rámci školních i mimoškolních aktivit nesmí být opomenuto rozvíjení smyslového vnímání, kognitivních procesů a v neposlední řadě rovněž rozvoj sociální dovedností.

- Zpráva z psychologického vyšetření, psychologická ambulance (vydáno 04/2011), 6 let a 5 měsíců.

Lukáš samostatně nemluví ani nepoužívá věty. Pouze opakuje některé výrazy po matce. Hygienické a stravovací návyky zpráva hodnotí jako svérzné bez možnosti korekce.

Prohlíží si časopisy a někdy předstírá četbu knih. Má rád hudbu. S oblibou si prozpěvuje, udrží melodii. Rád rozebírá věci, poněkud stereotypně kreslí vlnovky, kolečka a sluníčko.

Ve vzdělávání bude pokračovat v přípravním stupni základní školy speciální, má o rok odloženu povinnou školní docházku.

Z vyšetření

K vyšetření se dostavuje s matkou. Do místnosti vstupuje ochotně, avšak se zřetelným neklidem. Vyhoví neverbálním výzvám. Při slovních instrukcích ještě více zneklidní. Někdy verbálními pokyny nerozumí a nereaguje na ně. Zvládá separaci od matky. Vyšetření ovlivňuje hrubě kolísavá pozornost. Mimoděk rozebírá domek a nenechá se od toho odradit. Výkonnost odpovídá středně těžké mentální retardaci s nerovnoměrnými výkony, s velkými problémy v oblasti pozornosti a expresivní i receptivní složky řeči. Grafomotorika svou úrovní odpovídá věku 5 let, percepčně 4,5. Na druhou stranu následně překvapí detailní kresbou postavy na úrovni 4 – 5 let při slabší grafomotorické koordinaci.

- Doporučení k odložení povinné školní docházky, speciálně pedagogické centrum (vydáno 01/2011), 6 let a 2 měsíce.

Rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky je vydáno na základě těchto postižení: pervazivní vývojové poruchy, vývojové dysfázie a hyperkinetického syndromu. Doporučuje se vzdělávání v přípravném stupni základní školy speciální.

- Pedagogická diagnostika, ZŠ B (vydáno 01/2011), 6 let a 2 měsíce.

Chlapec si na prostředí třídy a školy postupně zvykl, i když zpočátku byl zmatený a roztržitý, prosazoval jen své zájmy, odmítal spolupracovat a chtěl si stále jen hrát. Pro komunikaci se osvědčily piktogramy. Lukáš brzy pochopil systém odměny za vykonaný úkol.

V prostředí se orientuje jen částečně. Neustálil se zatím návyk na režim dne a školy. Výkonnost ovlivňuje krátkodobá koncentrace. Situaci částečně zlepšuje střídání činností a pomoc a dohled pedagoga. V hodinách velmi dobře spolupracuje. Líbí se mu povídání a básničky. Je aktivní. Reaguje na pobídky.

Převládá samostatná hra, ale vztah se spolužáky se zlepšil. V čase se orientuje jen s pomocí. Pomoc potřebuje i při rytimizování slov. Barvy a tvary přiřadí ke vzoru, ale samostatně je neoznačí. Rozezná předměty denní potřeby. S pomocí se orientuje v částech těla. Rád pracuje s obrázky. Snaží se komunikovat. Grafomotorická cvičení zvládá samostatně. Na práci se soustředí, pracuje rád. Úchop psacího náčiní není upevněn. Lateralita vyhraněná směrem k pravé horní končetině. Pomoc a dohled vyžadují samoobslužné činnosti a stolování.

Rád se zapojuje do hudebněpohybových činností. Nezpívá sice, ale zpěv se mu líbí. Hudbu doprovází tleskáním. Tělesnou výchovu zvládá někdy samostatně, někdy s pomocí.

V učivu se orientuje pouze pod vedením pedagoga. Reaguje na jednoduché a nacvičené pokyny. Úkoly vykoná pod dohledem. Komunikace je omezena na jednoslabičné odpovědi a na piktogramy.

Celkově lze konstatovat, že se velmi snaží. Potřebuje klidné místo pro práci a individuální přístup.

- Zpráva z psychologického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 10/2010), 5 let a 11 měsíců.

Podle matčina tvrzení jsou Lukáš i ona sama po příchodu na ZŠ Vajdy moc spokojeni.

Chlapec ve výuce pracuje s piktogramy a matka vidí výrazné pokroky. A to i přesto, že byl dost nemocný a má velkou absenci. V řeči opakuje užívání stejných slov a citoslovcí (navíc nepřesně vyslovovaných). Přetrvávají rovněž nedostatky v oblasti sebeobsluhy a hygieny.

Splní jednoduché pokyny a rozumí jednodušším větám. Je citlivý na výrazné chutě. Pokud nedosáhne svého reaguje vztekem a těžko se uklidňuje. Pozitivně na něj působí motivace sladkými odměnami. Nošení brýlí zvládá. Po zvýšení medikace pozorují pedagožky v mateřské škole velký útlum.

Z vyšetření

Bez známek ostychu si bere hračky. Hraje si samostatně, ale způsob hry charakterizuje psycholožka jako „málo tvůrčí“. Rychle střídá činnosti. Zvládá separaci od matky a navazuje oční kontakt. Snaží se spolupracovat, přičemž potřebuje ujištění, zda si vede dobře. Působí soustředěným dojmem a nejsou patrné výraznější známky motorického neklidu. Pokynům se snaží vyhovět velmi rychle, avšak rychlost reakcí negativně ovlivňuje správnost řešení. Psací náčiní bere do pravé ruky. Úchop tužky není správný. Napodobí čáru, kříž a čtverec.

Zhodnocení vývoje

Jedná se o celkově průměrného dvacetipětiměsíčního chlapce s vývojem aktivní řeči na úrovni dítěte čtrnáctiměsíčního, s porozuměním řeči na úrovni dvaceti dvou měsíců a s kognitivními dovednostmi odpovídajícími věku dvaceti šesti až dvaceti sedmi měsíců. Schopnosti jsou nerovnoměrně rozloženy v pásmu středně těžké mentální retardace.

Závěr z vyšetření

Zjištění plynoucí z vyšetření odpovídají diagnóze atypický autismus, vývojová dysfázie, mentální retardace a syndrom ADHD. Velmi pravděpodobně vlivem docházky do kolektivu se zlepšila spolupráce s emočně labilním dítětem s problémy v adaptabilitě. Situaci negativně ovlivňuje obtížná komunikace podmíněná jen mírným rozvojem aktivní slovní zásoby, projevy hyperaktivity a oslabení pozornosti. Zlepšila se úzkostná reaktivita. Vzhledem k současnému stavu předpokládá psycholožka strop nadání maximálně na úrovni lehkého mentálního postižení.

- Osvědčení o docházce do přípravného stupně základní školy speciální, ZŠ B (vydáno 06/2010), 5 let a 7 měsíců.

Osvědčení přináší vhled do průběhu a úspěšnosti Lukášovy docházky do přípravného stupně základní školy speciální.

1. pololetí

Adaptace na prostředí a školní režim proběhly bez problémů. Orientaci v budově zvládl především v okolí třídy. Vyhovuje mu komunikace obrázky. S pomocí učitelky rozliší dny a roční období. Barvy a tvary přiřadí správně. Rozezná předměty denní potřeby. Grafomotorická cvičení zvládá samostatně. Na školní práci se soustředí. Rád se věnuje hudebněpohybovým činnostem. Při pracovních výtvarných činnostech je snaživý, čistotný, úkol vždy dokoknčí. Aktivně se účastní také hodin tělesné výchovy. Hygienu zvládá s dopomocí.

2. pololetí

Lukáš je ve výukových činnostech zvědavý. Sluchová i zraková cvičení zvládá samostatně. Bezchybně odliší barvy a plošné tvary. Prostorová orientace mu nečiní problémy. Do hudebněpohybových činností se zapojuje jen zřídka. Snaživě přistupuje k výtvarným činnostem. Základní hygienu zvládá samostatně. Zlepšila se samoobsluha při stolování. V tělesné výchově je aktivní cvičí dle svých možností s mírnou dopomocí.

- Odborný podklad pro speciální vzdělávání, speciálně pedagogické centrum (vydáno 04/2010), 5 let a 5 měsíců.

Podklad doporučuje pro Lukáše vypracování individuálního vzdělávacího plánu, pedagogického asistenta na čtyři hodiny denně, práci podle TEACCH programu, úpravu denního režimu i prostředí, zvýšené akcentování sociálních vztahů, sebeovládání a práce s počítačem a v neposlední řadě také nácvik samoobslužných činností a samostatnosti.

- Zpráva z psychologického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 10/2009), 4 roky a 11 měsíců.

Při příchodu chlapec naváže krátký oční kontakt. Prozkoumává hračky, ale jeho zájem o ně je krátkodobý. Pak se uzavře do sebe. Krátce se zajímá o stavebnici, nicméně zaujetí manipulační hrou trvá pouze chvíli.

Verbální pokyny akceptuje minimálně, spíše je ignoruje. Někdy napodobí jednoduchou činnost. S postupujícím časem narůstá neklid a emoční labilita. Rychle se začíná vztekat a nechává se snadno rozptylovat. Ke komunikaci používá vlastní žargon, ojediněle slovo. Někdy to působí jako echolálie. Často přechází do zpěvní polohy hlasu.

Závěr

Mentální úroveň chlapce s kombinovaným postižením odpovídá charakteristice středně těžké mentální retardace (s možným pokrokem až k lehkému mentálnímu

postižení) doprovázené receptivními obtížemi. V chování jsou patrné autistické prvky a výrazné hyperkinetické potíže. Kombinované postižení.

- Zpráva z psychologického vyšetření, speciálně pedagogické centrum (vydáno 6/2009), 4 roky a 7 měsíců.

Mluvené řeči rozumí velmi omezeně. Komunikuje především gesty a doteky. Na hru je schopen se soustředit velmi krátkou dobu. V mateřské škole je hyperaktivní a v podstatě neovladatelný.

- Zpráva z psychiatrického vyšetření, psychiatrická ambulance (vydáno 04/2009), 4 roky a 5 měsíců.

Chlapec je hyperaktivní, roztěkaný. Nepoužívá řeč, dochází jen k hlasové autostimulaci vlastní hatmatilkou. Neakceptuje nabídku ke společné hře. Nechá se usměrnit, respektuje hranice. Chování nedoprovází stereotypní projevy. Stereotypně si ani nehraje. Dochází k echolaliím. Vzteká se, když mu někdo nerozumí. Nevyžaduje pozornost, získává ji spíš mimoděk hyperaktivním chováním. Spolupracuje jen krátce a po vyzvání. Oční kontakt naváže jen minimálně.

Emočně je odtahitý, neklidný. Nedokončuje činnosti a hry. Nerespektuje pravidla a hranice, ale vlastní intimní zónu si nenechá narušit. Při narušení stereotypů se projevuje anxiozita a verbální i brachiální agresivita.

Z důvodu neovladatelnosti byla nasazena medikace Rorendem již v tak nízkém věku. Do budoucna se uvažuje i o Ritalinu.

- Speciálněpedagogická diagnostika, speciálně pedagogické centrum (vydáno 12/2008), 4 roky a 1 měsíc.

Hrubá motorika

Chlapec je výrazně hyperaktivní s rozptýlenou pozorností a těkavým zájmem. Nebojí se fyzického kontaktu. Nenaváže oční kontakt (dívá se skrz člověka). Komunikuje pomocí ruky druhé osoby při dobré koordinaci pohybů. Odmítá napodobit pohyby dospělého. Brzy se dostavují projevy únavy. Absentují prvky sebezáchovy doprovázené sníženým prahem bolesti. Chování je značně nepředvídatelné a vyžaduje stálý dohled. Motivací je sladkost nebo knížky s tématy dopravních prostředků.

Jemná motorika

Koordinace oko - ruka je dobrá. Preferuje pravou horní končetinu, ovšem ruce střídá, což ukazuje na nevyhraněnou laterální. Ve hře převažuje destruktivní činnost.

Do kaleidoskopu hledí oběma očima současně, není s to pochopit její princip. Rád si pohlíží knihy s obrázky dopravních prostředků.

Grafomotorika

Psací náčiní uchopí správně. Kreslí na úrovni čmáranice s náznakem kruhu. Obrázek dle pokynů nevybarví. Grafomotorika a kresba jsou výrazně opožděny.

Napodobování

Ve zkoušce napodobování selhává. O motorickou nápodobu nemá zájem. Zraková a zvuková schopnost nápodoby jsou zachovány. Zvládá nápodobu činností zvukových předmětů.

Verbální schopnosti

Řečový vývoj v oblasti aktivní verbální exprese je opožděn. K verbální produkci téměř nedochází. Vydává jen zvuky, brouká si a slabikuje bez významu. Umí říct některá citoslovce a napodobit zvuk dopravních prostředků. Chápe jednoduché pokyny s podporou gest a zvuků. Kolísavě reaguje na své jméno.

Vnímání

Reaguje na zvuk a orientuje se podle něj. Nelíbí se mu tříštivý zvuk. Nemá zájem o oční kontakt. Do očí se podívá jen na větší vzdálenost. Pozornost udrží krátkodobě a je lehce odklonitelná. Rychle nastupuje únava. Vyrušuje. Kolísavě spolupracuje, je nutná její stále motivovat.

Sociální interakce

Sociální interakce je narušená. Nerozumí sociálním situacím a signálům. V kolektivu je samotářský. S dospělým naváz krátký kontakt, pak jen výběrově komunikuje. Upřednostňuje samotu a svůj způsob komunikace a hry. Ve hře převažují rituály a mechanické činnosti. Pokud nedosáhne svého reaguje křikem a vztekem.

Doporučení

- stálý dohled a individuální přístup,
- využívání TEACCH programu,
- důslednost,
- individuální integrace v mateřské škole s asistentem pedagoga.

Výuka hudební výchovy

S ohledem na charakter a stupeň chlapcova postižení má výuka hudební výchovy v tomto případě značná omezení.

Lukáš nemluví, pouze někdy opakuje slova, a do pěveckých aktivit se zapojuje jen minimálně a je v podstatě nemožné zhodnotit jeho hlasové možnosti, rytmickou složku, nebo úroveň intonace. Zpěvu svých spolužáků a spolužaček tedy ve většině případů jen naslouchá. Písně si ale je schopen zapamatovat a pozitivně reaguje na známé melodie. Můžeme také předpokládat, že si dokáže v nějaké míře zapamatovat texty písní, což se částečně dá ověřit, pokud má k dispozici karty zobrazující symboly vztahující se k textu písně.

Hru na rytmické nástroje negativně ovlivňuje částečná dyspraxie projevující se v jemné motorice neschopností vhodně uchopit nástroj a sekundárně také velmi slabý cit pro rytmus. Lze konstatovat, že ani není schopen si určité rytmické modely osvojit a následně je použít při společné hře a zpěvu. Jako paradoxní se ve srovnání s tím jeví Lukášova schopnost zapamatovat si druhy not a jejich hodnoty a označit je v notovém zápisu. Obdobně si dokáže zapamatovat další elementární poznatky z hudební teorie.

Problematická koordinace pohybů a vnímání tělesného schématu chlapce značně omezují při pohybových činnostech. Zvládá sice orientaci v prostoru na úrovni pravolevé orientace, ale již zmíněná koordinace pohybů vykazuje znaky dyspraxie a dyskoordinace. Hudebněpohybové aktivity zvládá až po delším nácviku a pokud možno také při možnosti následovat vzor učitele či některého ze spolužáků.

Elementární poslechové činnosti v Lukášově případě zastupuje poslech známých lidových i umělých písní (často následně předkládaných k osvojení), krátkých skladeb z okruhu klasické hudby a hudby vyloženě relaxační. Kromě instruktážního zaměření poslechu písní tvoří zásadní motiv realizace poslechu v hodinách potřeba relaxace a uvolnění napětí pramenícího např. z náročnosti žákova denního programu, nebo zátěžových situací vznikajících v kontaktu s okolím. Lukáš neprojevuje žádné hudební preference a poslech vždy přijímá, je při něm vždy značně trpělivý a výrazně se zklidní. Nabízí se zde ovšem otázka, nakolik je to důsledek chlapcova zaujetí hudbou, nebo důsledek pravidelné medikace Ritalinem.

Závěrem lze konstatovat, že v rámci předmětu nejlépe přijímá rozumově zdůvodnitelná zadání a naopak největší obtíže Lukášovi činí zadání vyžadující zapojení fantazie a emocionálního prožitku. Výrazným pomocníkem ve výuce je pro chlapce iPad například díky aplikacím simulujícím jednoduché klávesy nebo umožňujícím reprodukovat zvuky hudební i nehumánní povahy. Přes všechna uvedená úskalí se pravidelně zapojuje

do hudebních vystoupení pořádaných školou formou hry na rytmické nástroje a elementárních pohybových reakcí na hudbu.

INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Naše současné školství v době vzniku této dizertační práce prochází procesem závažných a hlubokých proměn. Po relativně nedávném přechodu od tradičních osnov k rámcovým a školním vzdělávacím programům nastoupily české školy opět na cestu změny, tentokrát ve smyslu maximální možné individualizace vzdělávání, tedy na cestu směrem k plně inkluzivní pedagogice.

Z tohoto pohledu podle našeho názoru poskytuje jedinečné a velmi široké možnosti právě předmět Hudební výchova (a vzdělávací oblast Umění a kultura vůbec), byť můžeme v posledních letech pozorovat, že se stává předmětem opomíjeným jak v očích širší veřejnosti, tak v názorech mnohých pedagogů nebo i ředitelů škol. Přitom, jak se snažíme ukázat právě na stránkách naší dizertační práce, jde o předmět zasahující oblasti dětské osobnosti, které na jedné straně zdravotní postižení nejvíce zasahují a negativně ovlivňují, ovšem na straně druhé zároveň představují základy pro možnou reedukaci, rehabilitaci či kompenzaci jejich projevů a důsledků.

Pochopitelně, že z tohoto pohledu představuje ideální propojení hudebních činností a speciálněpedagogických postupů oblast terapií (arteterapií, muzikoterapií). Nicméně základní škola (respektive v této práci popisovaná základní škola speciální) a v ní realizované vyučovací jednotky dle našeho názoru neposkytují dostatek prostoru pro takto koncipovanou výuku. Tato problematika proto zůstává zcela odkázána na vlastní vůli zákonných zástupců nebo samotných postižených jedinců věnovat se hudbě a hudebním činnostem mimo povinnou školní docházku.

Předložená dizertační práce vznikla s cílem otevření této problematiky učitelům hudební výchovy, kteří se v rámci již výše zmíněné inkluze setkali a zřejmě také budou setkávat s dětmi s různými typy postižení čím dál tím častěji. Právě tito hudební pedagogové mohou uvedené skupině žáků výrazně pomáhat při překonávání důsledků a projevů jednotlivých postižení, pokud si sami budou vědomi možností, které hudební činnosti těmto dětem mohou poskytnout a budou mít sami alespoň základní přehled o podstatě jednotlivých postižení.

Podstata změny celkové orientace takto koncipované hudební výchovy dle našeho názoru začíná u maximálního zdůraznění činnostního charakteru hudební výchovy při odklonu od aspektů mimohudební povahy, hudebněteoretických poznatků nebo mezipředmětových vztahů, které poměrně výrazným způsobem proklamují rámcové

vzdělávací programy (v našem případě tedy Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání). Při studiu teoretických poznatků týkajících se jednotlivých postižení, při zpracování pedagogické a speciálněpedagogické dokumentace a vlastním pozorování žáků ve výuce se právě toto pojetí ukazuje jako velmi vhodné a užitečné. Zároveň s tím se nabízí potřeba určitého zaměření osobnosti pedagoga hudební výchovy. V souladu s uvedeným charakterem výuky by se mělo jednat o učitele – hudebního praktika s rozhledem a se zkušenostmi z různých hudebních žánrů a stylů, tvůrčí osobnost s patřičnou dávkou fantazie, ale také osobnostní vyváženosti a svým způsobem též pedagogického optimismu a v neposlední řadě též pedagoga orientujícího se alespoň v základních obrysech v problematice speciální pedagogiky, případně pedagogiky léčebné.

Ve vztahu k cílům hudební výchovy musíme na základě zde zpracovaných případových studií konstatovat množství překážek, které cestu k jejich naplnění přinejmenším velmi znesnadňují, nebo rovnou znemožňují. Zřejmě první takovouto překážku představuje otázka diferencovanosti žákovské skupiny. Realizace inkluze znamená spojení žáků intaktních se žáky s různými typy postižení a také s různými stupni závažnosti těchto postižení. Tedy mnoho času ve výuce zabírá proces vzájemného přivýkání si na mnohdy velmi specifické projevy jednotlivých osobností a budování vztahu založeného na respektu k druhým. S touto skutečností jsou velmi úzce propojeny konkrétní projevy a důsledky jednotlivých postižení ovlivňující míru zapojení do hudebních aktivit. Přitom ale zároveň platí, že hudební činnosti jsou ze své podstaty vhodným prostředkem pro realizaci reedukačních, rehabilitačních případně kompenzačních postupů.

Ze zde uváděných případových studií vyplývá přímo i nepřímo obliba předmětu Hudební výchova u mnoha žáků s postižením. Jsme si sice vědomi, že možnou motivací pro pozitivní hodnocení předmětu může být i jeho relativní nenáročnost a občas také relaxační charakter, ale zároveň hodiny často poskytují v rámci výuky jednu z mála možností zažít pocit úspěchu a sdílet jej s ostatními.

Výuka hudební výchovy jedinců se zdravotním postižením představuje v mnoha aspektech činnost dosti komplikovanou a náročnou s ohledem na charakteristiky a projevy jednotlivých postižení, nutnost inkluze takových žáků do každodenního provozu třídy a běžných výukových činností, ale také vzhledem k očekáváním pedagogů ve vztahu k „umělecké“ úrovni hudebních projevů. Nicméně již v předešlých odstavcích avizované cíle hudební výchovy orientované na žáky s postižením a vědomí jejich důležitosti a přínosnosti pro jednotlivé žáky s jasným přesahem do oblasti mimohudební – do oblasti

rozvoje osobnosti žáka a nápravy projevů a důsledků jeho postižení – mohou představovat výrazný impulz pro práci hudebního pedagoga.

Současné pojetí předmětu Hudební výchova má jednoznačně činnostní charakter. Náplň předmětu tvoří činnosti pěvecké, instrumentální, pohybové a poslechové. Toto zaměření odpovídá dnešnímu volání po praktičnosti a využitelnosti institucionalizovaného vzdělávání jako takového a zároveň vyhovuje také nárokům a možnostem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V podstatě každá z uvedených složek hudební výchovy je schopna přispět ke speciálněpedagogické intervenci, i když zároveň platí, že její úroveň bude s největší pravděpodobností díky vlivům jednotlivých postižení vzhledem k věkové normě deficitní.

Představa ryze individualizované výuky hudební výchovy by jen stěží byla realizovatelná v podmínkách skupinové výuky na základní škole i na základní škole speciální. Běžné není ani zařazení hudebních aktivit do individuální nebo skupinové speciálněpedagogické péče realizované v obou sledovaných školách. Ovšem i tak můžeme vcelku přesně vypočítat a popsat na uvedených případech konkrétní možnosti, které předmět Hudební výchova nabízí postiženým ve smyslu reedukace, rehabilitace a případně též kompenzace postižení.

Nácvik pěveckých dovedností je spojen nejen s intonací, s vnímáním a reprodukcí rytmu a melodiky, ale také s nácvikem správného dýchání a vhodného držení těla. Všechny tyto dovednosti velmi často absentují nebo jsou narušeny především u dětí s narušenou komunikační schopností, v jejichž případě tvoří základ pro počátky logopedické intervence. Pokud ovšem jen mírně změníme úhel pohledu, se zpěvem je spojena také čtenářská dovednost ve smyslu analýzy a syntézy slov, postřehování a spojování slabik do slov, významů slov, nebo uplatňování prozodických faktorů řeči. V tomto smyslu nabývá nácvik pěveckých dovedností většího významu pro žáky s poruchami učení především v procesu reedukace. Akcentace fyziologických procesů spojených se zpěvem (dýchání, hlasová hygiena, držení těla) více koresponduje s lehkým mentálním postižením a jeho potřebou pravidelného opakování elementárních úkonů, stejně jako s častými nedostatky výslovnosti zmiňovanými již v úvodu tohoto odstavce v případě narušené komunikační schopnosti. V případě poruch autistického spektra (pokud nejsou spojeny s hlubším mentálním postižením nebo se nejedná o nemluvíci jedince) mohou pěvecké aktivity prospívat navíc také jako prostředek komunikace s okolním světem a mohou

poskytnout prostor pro individuální emocionální prožitek, nebo emocionální prožitek sdílený s ostatními ve skupině.

V zásadě jednotným způsobem můžeme přikročit k instrumentální hře zastoupené ve sledovaných základních školách ve formě hry na elementární nástroje Orffova instrumentáře nebo hry na zobcovou flétnu. Zřejmě prvotní problém tvoří otázka čtení notového zápisu. Jeho osvojení – jak ukazuje praxe v ZŠ A – je možné i u dětí s postižením. Jedná se ovšem o proces dlouhodobý kladoucí zvýšené nároky na pedagogy a samozřejmě také na samotné žáky. Za vzorový příklad nám může posloužit srovnání s osvojováním a rozvíjením čtenářských kompetencí v případě žáků s vývojovými poruchami učení. Čtení not a jejich uplatnění při nástrojové hře v zásadě naráží na stejné překážky jako čtení písmen. Problémem je samotné rozeznávání tvarů a detailů not, pomlka a dalších značek, jejich prostorová orientace, postřehování (vyžadující mj. koordinaci očních pohybů), spojování do komplexnějších celků a následný převod do de facto motorické reakce (v případě hry na flétnu situaci komplikuje ještě požadavek na příslušný způsob dýchání). Řešením se zdá být maximální možné propojení pohybu samotné ruky při osvojování polohy not v notové osnově formou jejich ukazování v prostoru nebo přímo v notové osnově a případně pohybu celého těla v prostoru s grafickou podobou noty a jejího umístění v osnově. Pro následnou reprodukci notového zápisu je zapotřebí volit písňe (skladby, cvičení) přiměřené obtížnosti a také v zápise co nejvíce omezit výskyt doprovodných značek a slov, které odvádějí pozornost dětí od samotných not a ztěžují tak celý proces jejich čtení. O to více pak musí hru z notového zápisu doprovázet praktické ukázky a instrukce podávané učitelem.

Napříč všemi postiženími zmíněnými v dizertační práci se můžeme setkat se sníženou úrovní hrubé i jemné motoriky a nedostatky ve vnímání rytmu. V této oblasti má hudební výchova výraznou možnost přispět k reedukaci jednotlivých postižení. Hra na flétnu, rytmické nástroje, případně rytmická hra na vlastní tělo posilují koordinaci pohybů, ovlivňují již zmiňované hospodaření s dechem i úroveň vizuomotoriky a působí podpůrně i v oblasti fluence a rytmu řeči. Nelze ovšem neuvést, že se zároveň jedná o oblast, ve které se u těchto žáků objevují nejvýraznější deficity, s nimiž je možno se vypořádat častým a opakovaným nácvikem elementárních rytmických modelů.

Obdobnou charakteristiku vykazuje hudebněpohybová část předmětu. Stěžejní vliv zde opět mají obtíže ve vnímání rytmu promítající se do zhoršené schopnosti pohybem reagovat na hudbu a osvojovat si jednoduché pohybové modely. Častým jevem

doprovázejícím pohybové reakce na hudbu pak je zjevná dyskoordinace pohybů a jejich výrazná celková neobratnost.

Důležitou součástí výuky hudební výchovy představuje poslech hudby, který v případě sledovaných žáků nepřekračuje hranice percepce hudby a není rozvíjen následnou apercepcí. V tomto případě můžeme vyjít z volby vhodných ukázek – písni nebo skladeb kratšího rozsahu reflektujících rozdílnou a většinou sníženou úroveň koncentrace pozornosti a odpovídajících úrovni sluchové analýzy, syntézy a diferenciaci při jednoduchém formovém rozboru ukázek a při identifikaci hudebních nástrojů nebo v kontextu práce s hudebněvýrazovými prostředky. Poslechové ukázky mohou následně poskytovat podklad pro podnícení rozvoje slovní zásoby, vyjadřovacích schopností jako takových a samozřejmě se stávají impulzem pro identifikaci a deskripci z nich pramenících pocitů a mohou povzbudit komunikaci s okolím.

V podmínkách obou škol pak je doplňující složkou nejen poslechu skladeb, ale předmětu Hudební výchova jako takového muzikoterapeutický účinek hudby. Vzhledem k složitosti a vnitřní diferencovanosti muzikoterapie a vzhledem k charakteristice předmětu Hudební výchova a k časovým omezením plynoucím z časové dotace předmětu v rámci výuky již na její plnohodnotné uplatnění nezbyvá prostor (navíc v takovém případě by se způsobilost pedagoga hudební výchovy rozšířila o další poměrně náročnou oblast). Nicméně zařazení jednoduchých relaxačních technik nebo technik podporujících komunikaci s okolím, sebevyjádření a posilujících sounáležitost se skupinou je v případě žáků s postižením velmi žádoucí.

Z uvedených skutečností celkem jednoznačně vyplývá, že oblast hudebněteoretických poznatků ve výuce žáků s postižením tvoří zanedbatelnou část výuky a v podstatě se omezuje na nejjednodušší základy hudební teorie potřebné po zvládnutí čtení not a reprodukce notového zápisu, základní poznatky z oblasti organologie, pojmenování zásadních hudebních forem a elementární poznatky o historických obdobích a jejich nejvýznamnějších představitelích. Odůvodnění pro takovou organizaci výuky nám nepřímou nabízí případové studie tvořící základ výzkumné části této dizertační práce. Důsledky jednotlivých postižení vyžadují přesun pozornosti směrem k praktickým hudebním dovednostem poskytujícím zároveň prostor pro podporu speciálněpedagogické péče. Osvojování a následné aktivní uchopování hudebněteoretických poznatků navíc negativně ovlivňuje velmi časté nižší rozumové nadání a zde zatím nepojmenovaná malá schopnost chápání abstraktních pojmů.

Zajímavým momentem ve výuce žáků s postižením se zdá být úroveň hudebnosti. Nebylo sice záměrem této dizertační práce se touto věcí zabývat, nicméně na základě mnohaleté praktické zkušenosti můžeme konstatovat, že obecně nižší úroveň hudebních schopností i dovedností je možné u žáků s postižením vysledovat. Můžeme se domnívat, že tato skutečnost je podmíněna souhrou mnoha faktorů: vlivem konkrétních postižení a jejich důsledků, častou koincidencí s obecně nižším nadáním těchto žáků a v neposlední řadě rovněž nesmíme zapomínat na otázku podnětnosti prostředí, v němž vyrůstají. Na druhou stranu bylo by hrubě zkreslující vyvozovat z těchto skutečností jakékoliv definitivní závěry ve smyslu přímého vztahu mezi úrovní hudebnosti a postižením. Klesající úroveň hudebnosti můžeme vyzorovat také mezi intaktní většinou.

Cíle hudební výchovy orientované na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami by v sobě tedy měly zahrnovat i cíle speciálněpedagogické odvozené od potřeb vycházejících z jednotlivých postižení, podporující jejich reedukaci, rehabilitaci případně kompenzaci. V mnoha případech jejich propojení stojí na prostém uvědomění si souvislosti speciálních vzdělávacích potřeb žáka, jeho aktuálních možností a toho, co mu v tomto ohledu mohou nabídnout jednotlivé složky hudební výchovy. Takové pojetí hudební výchovy nesmí znamenat odstoupení od rozvoje hudebnosti nebo opomíjení estetického vlivu a estetického vnímání hudby a mimohudební reality. Mělo by být cestou k individualizaci a diferenciaci vzdělávacích potřeb žáka s postižením a podpoře jeho rozvoje prostřednictvím estetických, v našem případě hudebních, prostředků.

DISKUZE

Při vzniku dizertační práce vyvstala zcela nezáměrně otázka poměru mezi komponenty speciálněpedagogickými a hudebněpedagogickými. Této problematice jsme se nechtěli věnovat ani v části teoretické, ani v části výzkumné, nicméně nyní s možností určitého časového odstupu vidíme, že hledání odpovědi na ni otevírá z pohledu hudební pedagogiky prostor pro další odborné reflexe a hlubší výzkum.

Obdobná otázka vyvstává v souvislosti s odborností a aprobovaností hudebního pedagoga, tedy v souvislosti s poměrem vzdělání hudebního a speciálněpedagogického. Určitě není reálné dovolávat se aprobovanosti pedagogů v obou těchto oblastech pedagogiky, ovšem propojit hudební vzdělání pedagogů s elementárními poznatky o speciálněpedagogické problematice a možnostech, které směřem k nim hudebněvýchovné činnosti mají, by zajisté bylo žádoucí. Nemluvě o možném vzdělání v oblasti muzikoterapie, která především v případě žáků se závažnějšími typy postižení, může nabýt větší důležitosti.

Další otázkou vyplývající rovnou ze samotné již probíhající inkluze žáků s postižením je otázka celkové úrovně hudebních činností realizovaných v takto heterogenních žakovských skupinách. Vzhledem k tomu, nakolik jsou hudebněvýchovné činnosti v porovnání s jinými předměty (z těch esteticko-výchovných můžeme zmínit např. Výtvarnou výchovu) postaveny na společné skupinové realizaci. Tedy úroveň pěveckých, instrumentálních, pohybových a částečně také poslechových činností jednotlivce přímo ovlivňují ve smyslu pozitivním i negativním výkony ostatních členů skupiny. Lze říci, že Hudební výchova tedy představuje předmět založený na skupinovém pojetí, společném prožitku, a zároveň ovšem variabilita postižení klade poměrně značné nároky na individualizaci výuky a není zcela jasné, jakým způsobem skloubit tyto protikladné tendence do fungujícího celku. V každém případě se zdá být jisté, že inkluze žáků s postižením, vytváření vnitřně diferencovaných žakovských kolektivů, mohou ovlivnit úroveň hudebních činností realizovaných v běžné výuce. A to bez ohledu na možnou míru speciálněpedagogické intervence a podpory.

ZÁVĚR

Snaha využít přirozené možnosti, které nám poskytují složky předmětu Hudební výchova ve smyslu reedukace, kompenzace a případně také rehabilitace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vyžaduje nutně propojení znalostí i konkrétních postupů nacházejících se v oblasti estetiky, hudební pedagogiky a speciální pedagogiky. Proto jsme teoretickou část této dizertační práce koncipovali z pohledu všech tří odborností.

Teoretické ukotvení má uvedený přístup v oblasti estetiky, hudební pedagogiky i pedagogiky speciální. Zjistili jsme ovšem, že v českojazyčném prostoru schází přístup, který by jednotlivé obory propojoval a reflektoval tuto problematiku na teoretické bázi při kombinaci aspektů estetických, hudebněpedagogických a speciálněpedagogických. Zde je případný zájemce o tuto oblast odkázán do cizojazyčného prostředí, kde můžeme nalézt i rozsáhlejší publikace věnované přímo hudebnímu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Takto zaměřenou odbornou literaturu jsme našli v americkém i britském prostředí.

V případě časopiseckých nebo sborníkových studií a příspěvků jsme při realizaci teoretické části využili rovněž elektronické zdroje posouvající naše bádání do prostoru psychologie a medicíny (především psychiatrie), kde je opět možno nalézt v jednotlivých výzkumech zajímavé podněty uplatnitelné v hudební výchově uvedené skupiny žáků.

Ve výzkumné části dizertační práce jsme vycházeli z pojetí předmětu Hudební (Estetická) výchova definovaném v českých kurikulárních dokumentech určených pro základní i speciální vzdělávání. Vlastní deskripce situace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v předmětu Hudební výchova byla vytvořena na podkladě rozboru speciálněpedagogické a lékařské dokumentace žáků zahrnutých do případových studií (prostudováno bylo více než 200 položek uložených v osobní dokumentaci žáků), pozorování těchto žáků ve výuce v rozsahu 20 vyučovacích hodin a také vlastní realizace pravidelných vyučovacích jednotek v průběhu let 2015-2017.

Doplňujícím zdrojem informací byly rozhovory se speciálními pedagogy vyučujícími předmět Hudební výchova na obou sledovaných školách v případech, kdy nebylo možné, abychom výuku připravili a realizovali sami a pochopitelně rovněž z důvodu snahy získat pokud možno objektivní náhled na výuku konkrétních žáků.

V závislosti na uvedených metodách formulujeme odpovědi na výzkumné otázky.

Přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje vysokou míru individualizace. S tím souvisí i nezbytná nutnost znát konkrétní žakovu charakteristiku. Tedy mít přehled nejen o konkrétním postižení a jeho projevech, ale vědět také další informace ze souvisejících oblastí (tj. kromě výsledků speciálněpedagogických vyšetření také zprávy z dalších např. psychologických či lékařských zpráv). Z charakteristik žáků zařazených do oddílu případových studií vyplývá v souvislosti s touto výzkumnou otázkou také srozumitelné a jednoduché formulování zadání a požadavků, které učitel vznáší směrem k žákovi, pokud možno ještě doprovázených vizuálním podnětem a vlastním příkladem. Bez ohledu na druh a stupeň postižení totiž můžeme u sledovaných žáků konstatovat a pozorovat nižší nadání a rozumové schopnosti i zhoršenou úroveň jazykových dovedností a komunikace na úrovni řečové recepce i produkce. Ze stejného důvodu se ukazuje jako potřebné zjednodušení zadání v oblasti hudební teorie a otázek týkajících se hudební historie. Doporučit můžeme taktéž maximální možné využití příkladu učitele, nebo spolužáka.

Přínosnost činností, jež jsou běžnou součástí výuky předmětu Hudební výchova, ve smyslu podpory speciálněpedagogické reedukace jednotlivých postižení lze vysledovat v rámci všech složek předmětu. Vokální činnosti mohou výraznou měrou podpořit především reedukaci narušené komunikační schopnosti prostřednictvím nácviku správného dýchání i samotným usazováním vhodné polohy hlasu pro pěvecký (a řečový projev) a podpory rozvoje hlasového rozsahu. Čtení notového záznamu se ukázalo jako poněkud sporné v závislosti na závažnosti jednotlivých postižení. Vlastní notový zápis a jeho systém často přináší žákům se speciálními vzdělávacími potřebami obdobné obtíže jako čtení textů. Výuku čtení not považujeme za vhodnou ve chvíli, kdy je propojena s výukou elementární hry na zobcovou flétnu a poskytuje tak spojení mezi kinetickým a vizuálním vjemem. A i tehdy je potřebné předkládat žákům notový zápis ve velmi jednoduché podobě bez doplňujících znaků.

Rytmické činnosti hrají důležitou roli při rozvoji řeči žáků s narušenou komunikační schopností, ale také při rozvoji motoriky, koordinaci pohybů a uvědomování si tělesného schématu v případě žáků s poruchami autistického spektra nebo specifických vývojových poruch učení. V reedukaci postižení tedy představují rytmičné činnosti přínos v případě využití hry na tělo nebo hry na hudební nástroje jako takové. Zároveň jsou oblastí, kde se ve velké míře setkáváme s deficitem ve formě nepřesného vnímání rytmu i jeho reprodukce.

Obdobným způsobem můžeme charakterizovat důležitost pohybových činností. Jak můžeme sledovat v případových studiích, při jejich provádění se nejvíce zaměřujeme na formu osvojování jednoduchých tanečních kroků. Výrazným způsobem se zde projevuje zhoršená koordinace pohybů i vnímání rytmu. Na druhou stranu zapojení celého těla spolu s orientací v prostoru je samo o sobě důležitou součástí zejména reedukace specifických vývojových poruch učení.

Poslech hudby realizovaný se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je zaměřen mimo oblast historických a teoretických pojmů, respektive pracuje pouze s jednoduchými charakteristikami hudebních forem a základními historickými poznatky. Na úkor toho se více zaměřuje na oblast prožívání nebo podporu koncentrace pozornosti. Jako vhodné se také ukazuje propojení s pohybovým vyjádřením nebo s výtvarnou produkcí a následnou verbalizací rozvíjející představivost a především jazykové kompetence. Specifickým přínosem pak je také podpora rozeznávání emocí obsažených v poslechových skladbách v případě žáků s poruchami autistického spektra.

Určitým propojením všech složek hudební výchovy je možnost využít tyto činnosti jako prostředek pro sebevyjádření a komunikaci jedince s postižením s okolním světem a se spolužáky. Zde se ovšem zároveň velmi často projevuje nedostatek představivosti spojený s velkou pravděpodobností také se zhoršenou schopností vnímat a reprodukovat rytmus.

Společným rysem je velmi malá schopnost přistupovat k hudebním činnostem (s výjimkou poslechových aktivit) ve formě improvizace. Proto jsou hudební činnosti předkládány ve formě již hotových cvičení a aktivit.

Případové studie zpracované v této dizertační práci zároveň ukazují, že jednotlivá postižení se velmi často projevují nejen v různé míře závažnosti, ale velmi často také v pouhých náznacích. Hlavní diagnózu tedy mohou doprovázet náznaky projevů jiného postižení (např. poruchy autistického spektra nebo lehké mentální postižení v koincidenci s projevy vady výslovnosti nebo dyslexie). Není tedy možné uvedená zjištění a doporučení absolutizovat do obecně platných závěrů. Zkoumaná problematika musí vždy maximálním způsobem respektovat individuální potřeby každého žáka.

RESUMÉ

V souladu s tématem a názvem dizertační práce se v teoretické části, v její první kapitole, věnujeme pojmům souvisejícím s kategorií cíle a jeho definováním v obecné pedagogice, hudební pedagogice a speciální pedagogice. V následujících kapitolách na kategorii cíle navazujeme pojednáními zabývajícími se analýzou vzdělávacích programů, pojetí estetické výchovy, definováním pojmů žák se speciálními vzdělávacími potřebami a žák se zdravotním postižením s podkapitolami zaměřenými na jednotlivé typy postižení, s nimiž je dále operováno ve výzkumné části práce: syndrom ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, tj. syndrom hyperaktivity s poruchou pozornosti), vývojové poruchy učení, narušená komunikační schopnost, lehká mentální retardace a poruchy autistického spektra.

Závěrečná šestá kapitola pak představuje teoretické vymezení estetické (hudební) výchovy v současném výchovně-vzdělávacím systému s přihlédnutím k problematice hudebního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Úvodní část výzkumné části dizertační práce tvoří oddíly věnované deskripci prostředí škol a jejich žáků, charakteristice vzdělávacích programů obou institucí a subkapitola obsahující zdůvodnění výběru žáků pro výzkum. Stěžejní kapitolu výzkumné části představují případové studie doplněné o nastínění výsledků vzdělávání v předmětu Hudební výchova. V závěrečné části pak formulujeme závěry a návrhy vzhledem k výuce hudební výchovy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

SUMMARY

In accordance with the topic and title of the dissertation, we dedicate the first chapter of the theoretical part to terms related to the category of pedagogical aim, defining it from the perspective of general pedagogy, music pedagogy and special pedagogy. In the following chapters we continue with analyses of educational programmes, of the concept of aesthetic education, defining the terms “a student with special educational needs” and “a student with disabilities” with subchapters focusing on individual types of disabilities, which are then used in the research part of the work: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), developmental learning disorders, impaired communication ability, mild mental retardation and autism spectrum disorder (ASD).

The sixth and final chapter of the first part presents a theoretical definition of aesthetic (music) education in the current educational system, taking into account the issue of musical education of students with special educational needs.

The introduction of the research part of the dissertation consists of sections devoted to describing the environment of schools and their students, to the characteristics of school curricula of both institutions, and of a subchapter containing the rationale for selecting students for the research. The key chapter of the research part is composed of case studies supplemented with an outline of results of education in the subject of Music education. In the final part we draw conclusions and suggestions regarding Music education and teaching students with special educational needs.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BARRETT, Janet, R. *Music education at a crossroads: realizing the goal of music for all*. Reston, Va.: Published in partnership with MENC, The National Association for Music Education, R&L Education, c2009. 134 s. ISBN 1607092042.
2. BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. 150 s. ISBN 8024738538.
3. BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 2011. 160 s. ISBN 978-80-247-3520-7.
4. BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Ostrava: Amosium Servis, 1992. Amosium servis pedagogům. 303 s. ISBN 80-85498-18-9.
5. BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 189 s. ISBN 978-80-210-5616-9.
6. ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). 408 s. ISBN 978-80-7367-475-5.
7. DANIEL, Ladislav. Přínos olomouckého experimentu hudební výchově. *Hudební věda a výchova 4*. Praha: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci ve Státním pedagogickém nakladatelství, 1987, s. 97 – 102.
8. FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. 142 s. ISBN 80-7368-150-1.
9. GREGOR, Vladimír. *Československá společnost pro hudební výchovu (1934 – 1938) a mezinárodní dosah její činnosti*. Spisy Pedagogické fakulty v Ostravě, sv. 29. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974, 145 s. a přílohy.
10. HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. 217 s. ISBN 8024730707.
11. HAMMEL, Alice a HOURIGAN, Ryan. *Teaching music to students with autism*. Oxford : Oxford University Press, 2013. 192 s. ISBN 9780199856763.
12. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
13. HOLAS, Milan. *Didaktika profesionální hudební výchovy*. Praha: Ritornel, 1999. Knižnice Metodického centra HAMU. 85 s. ISBN 80-902-638-0-1.

14. HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika*. Praha: Nakladatelství AMU, 2004. Knižnice Metodického centra HAMU. 125 s. ISBN 80-7331-018-X.
15. HOLAS, Milan. *Malý slovník základních pojmů z hudební pedagogiky a hudební psychologie*. Praha: Akademie múzických umění, 2001. Knižnice Metodického centra HAMU. 76 s. ISBN 80-85883-79-1.
16. HOLEŠOVSKÝ, František. Příspěvek k problematice výchovy, zvláště výchovy estetické. *Pedagogika*. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR. 1971, **21**(1), s. 105 – 130.
17. HOSÁK, Ladislav, HRDLÍČKA, Michal a LIBIGER, Jan. *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015, 648 s. ISBN 978-80-246-2998-8.
18. JEŘÁBEK, Jaroslav, TUPÝ, Jan a BRYCHNÁČOVÁ, Eva et al. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. 110 s. ISBN 978-80-87000-25-0.
19. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. 238 s. ISBN 8024726971.
20. JŮVA, Vladimír. Estetická výchova, její stav a perspektivy. *Pedagogika*. 1984, **1984**(3), s. 297 – 309.
21. JŮVA, Vladimír a JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1997, 76 s. ISBN 80-859-3143-5.
22. JŮZL, Miloš a PROKOP, Dušan. *Úvod do estetiky: předmět a metody, dějiny, systém estetických kategorií a pojmů*. Praha: Panorama, 1989. Pyramida (Panorama). 432 s. ISBN 80-7038-051-9.
23. KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
24. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). 224 s. ISBN 80-247-1110-9.
25. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

26. KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). 232 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
27. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika analytická*. Brno: Tvořivá škola, 2004. 69 s. ISBN 80-903397-1-9.
28. KOTÁSEK, Jiří, ed. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, 90 s. ISBN 80-211-0372-8.
29. KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Estetická výchova mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejř, 1998. 93 s. ISBN 80-86096-12-2.
30. KRIEGELOVÁ, Marie. *Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). 176 s. ISBN 978-80-247-2333-4.
31. LECHTA, Viktor: *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál 2003. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.
32. LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. 192 s. ISBN 80-7178-572-5.
33. LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
34. MERTIN, Václav a KREJČOVÁ, Lenka. *Výchovné poradenství*. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. 364 s. ISBN 978-80-7478-356-2.
35. MAZUREK, Jiří. Anglický přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. In: *Svět speciální pedagogiky očima studentů: sborník příspěvků ze studentské konference: 19. 2. 2014* [disk]. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2014. ISBN 978-80-7464-641-6.
36. MAZUREK, Jiří. Hudba a poruchy autistického spektra. *Hudební výchova*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze za finanční spoluúčasti Nadace Českého hudebního fondu, 2016, **24**(1-2), 19 - 21. ISSN 1210-3683.
37. MAZUREK, Jiří. Pojetí estetické výchovy v pedagogice a speciální pedagogice. *Studentská vědecká konference: 2015-04-28 Ostrava*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, katedra hudební výchovy, 2015.
38. MAZUREK, Jiří. Specifika poslechu hudby u žáků s poruchou autistického spektra. Sborník z konference *Janáčkiana 2016* (v tisku).
39. MAZUREK, J.: Výuka hry na hudební nástroj žáka s autismem. Konference s mezinárodní účastí *Speciálněpedagogické intervence v současnosti: 2017-02-15 Ostrava*. Ostravská univerzita v Ostravě, katedra speciální pedagogiky, 2017 (v tisku).

40. MAZUREK, J.: Vzdělávání žákyně s Aspergerovým syndromem. In: *Sztuka i jej wartości*. Redakce Jadwiga Uchyla-Zroski a Zenon Mojżysz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2017, s. 177 – 183. ISBN 978-83-226-3318-2.
41. MUNDEN, Alison a ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: [přehled současných poznatků a přístupu pro rodiče a odborníky]*. Praha: Portál, 2002. 120 s. ISBN 80-7178-625-X.
42. Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. ze dne 19. března 2015, kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.
43. PACLT, Ivo et al. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007. 234 s. ISBN 8024714264.
44. Pedagogická dokumentace žáků, Základní škola Kpt. Vajdy.
45. Pedagogická dokumentace žáků, Základní škola logopedická, s.r.o.
46. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.
47. POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
48. PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
49. Rozhovory s pedagogy Základní školy Kpt. Vajdy (květen 2016).
50. Rozhovory s pedagogy Základní školy logopedická s.r.o. (říjen 2016).
51. SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy: učebnice pro posl. pedagog. fakult.* 2., část. upr. vyd. Praha: SPN, 1984. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství), 310 s.
52. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7. 322 s.
53. SKALKOVÁ, Jarmila et al. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 216 s.
54. SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefaktiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. 281 s. ISBN 80-729-0066-8.
55. SPOUSTA, Vladimír.: *Krása, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 130 s. ISBN 80-210-1196-3.

56. SPOUSTA, Vladimír. *Vybrané problémy axiologické a estetické výchovy v tabulkách a schématech*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. 85 s. ISBN 80-210-1102-5.
57. STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X. 228 s.
58. ŚLIWERSKI, Bogusław. *Pedagogika*. Tom 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006. 523 s. ISBN 83-7489-022-3.
59. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Komunikuji, tedy jsem“, RM 39/07, Základní škola logopedická s.r.o.
60. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením „Šance pro každého“, č.j. 1/9/2007, Základní škola Kpt. Vajdy.
61. ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologie*. Praha: Karolinum, 2013. 444 s. ISBN 978-80-246-2219-4.
62. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, ŠPAČKOVÁ, Klára a NECHLEBOVÁ, Eva: *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1.
63. ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
64. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.
65. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. 444 s. ISBN 80-7178-678-0.
66. VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6. 272 s.
67. VALENTA, Milan a KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Psychopedie*. Olomouc: Netopejr, 1997. 193 s. ISBN 80-902057-9-8.
68. VALENTA, Milan, MICHALÍK, Jan a LEČBYCH, Martin. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). 352 s. ISBN 978-80-247-3829-1.
69. VALENTA, Milan a MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 2. vyd. Praha: Parta, 2004, 443 s. ISBN 80-732-0063-5.

70. VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 80-247-1734-4.
71. VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
72. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
73. Vyhláška č. 147/2011 Sb. ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
74. Zákon 82/2015 Sb. ze dne 19. března 2015, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony
75. Zákon 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017.
76. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-717-8800-7.
77. Změnový list k Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) vydanému 29. 8. 2005 opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 27002/2005-22.
78. ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). 240 s. ISBN 978-80-247-4590-9.
79. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a ČADILOVÁ, Věra. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 230 s. ISBN 978-80-244-4669-1.

SEZNAM POUZITÝCH ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

1. ABIKOFF, Howard, COURTNEY, Mary, E., SZEIBEL, PETER, J. a KOPLEWICZ, Harold, S. The Effects of Auditory Stimulation on the Arithmetic Performance of Children with ADHD and Nondisabled Children. *Journal of Learning Disabilities* [online]. 1996, **29**(3), s. 238 - 246 [cit. 2. 12. 2016]. DOI: 10.1177/002221949602900302. ISSN 0022-2194. Dostupné z <http://ldx.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/002221949602900302>.
2. CERMAK, Sharon, A., CURTIN, Carol a BANDINI, Linda, G. Food selectivity and sensory sensitivity in children with autism spectrum disorders. *Journal of the American Dietetic Association* [online]. 2010, **110**(2): s. 238 - 246 [cit. 9. 8. 2016]. DOI:10.1016/j.jada.2009.10.032. ISSN 0002-8223. Dostupné z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3601920/pdf/nihms175235.pdf>.
3. DUNN, Winnie, MYLES, Brenda S., ORR, Stephany. Sensory Processing Issues Associated With Asperger Syndrome: A Preliminary Investigation. *American Journal of Occupational Therapy* [online]. 2002, **56**(1), s. 97-102 [cit. 10. 8. 2016]. DOI: 10.5014/ajot.56.1.97. ISSN 1943-7676. Dostupné z: <http://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1869083>.
4. *Education and Training Statistics for the United Kingdom* [online]. Statistical Volume. Department for Education, © Crown copyright 2013, 26 s. [cit. 14. 1. 2017] Dostupné z https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/255083/v01-2013.pdf.
5. *Education and Training Statistics for the United Kingdom* [online]. Statistical Volume. Department for Education, © Crown copyright 2016, 19. s. [cit. 15. 1 2017] Dostupné z https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/567215/SR54_2016_Text.pdf.
6. *Government of the United Kingdom* [online]. Government of the United Kingdom, London: © Crown copyright [cit. 15. 1 2017]. Dostupné z www.gov.uk.
7. HAVELKOVÁ, Hana. Hudebněpohybové činnosti jako motivační prostředek ovlivňování hudebních preferencí dětí a mládeže v systému hudebního vzdělávání. *Teoretické reflexe hudební výchovy* [online]. 2015, **11**(2) [cit. 30.12. 2016].

- http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/teoreticke_reflexe_hv_11_2/havelkova.pdf.
8. IWAI, Kaori. *The Contribution of Arts Education to Children's Lives* [online]. Unesco, 2003 [cit. 10. 1. 2016]. Dostupné z: http://portal.unesco.org/culture/es/files/40522/12669211823contribution_AE.pdf/contribution%2BAE.pdf.
9. JEŘÁBEK, Jaroslav, KRČKOVÁ, Stanislava, TUPÝ, Jan et al. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání praktická škola jednoletá* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2009 [cit. 12. 2. 2017]. 53 s. Dostupné z www.nuv.cz/file/152_1_1/.
10. JEŘÁBEK, Jaroslav, KRČKOVÁ, Stanislava, TUPÝ, Jan et al. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání praktická škola dvouletá* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2009 [cit. 12. 2. 2017]. 55 s. Dostupné z www.nuv.cz/file/153_1_1/.
11. JEŘÁBEK, Jaroslav, LISNEROVÁ, Romana, SMEJKALOVÁ, Adriena, TUPÝ, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016 [cit. 12. 2. 2017]. 165 s. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf.
12. KIM, Young Shin, LEVENTHAL, Bennett, L., KOH, Yun-Joo et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorders in a Total Population Sample. *American Journal of Psychiatry* [online]. 2011, **168**(9), s. 904-912 [cit. 6. 8. 2016]. DOI: 10.1176/appi.ajp.2011.10101532. ISSN 0002-953x. Dostupné z: <http://psychiatryonline.org/doi/abs/10.1176/appi.ajp.2011.10101532>.
13. *Lidová konzervatoř a múzická škola Ostrava* [online]. Lidová konzervatoř a múzická škola, Ostrava: © 2003 - 2017 [cit. 5. 1. 2015]. Dostupné z <http://www.lko.cz/>.
14. *Music programmes of study: key stage 3. National curriculum in England* [online]. Department of Education, © Crown copyright 2013, 2 s. [cit. 13. 2. 2017]. Dostupné z https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239088/SECONDARY_national_curriculum_-_Music.pdf.

15. MÜLLER, Oldřich. Léčebná pedagogika v Čechách aneb dobře ukrytý problém. *e-Pedagogium* [online]. 2002, 2(2) [cit. 9. 4. 2017]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped2.2002/mimo/clanek03.htm>.
16. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016 [cit. 4. 11. 2016]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/38447_1_1/
17. SIEGEL, Linda S. Perspectives on dyslexia. *Paediatrics & Child Health* [online]. 2006, 11(9), s. 581-587 [cit. 16. 12. 2016]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2528651/>.
18. SIKORA, Darryn M., VORA, Parul, COURRY, Daniel L. a ROSENBERG, Daniel. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms, Adaptive Functioning, and Quality of Life in Children With Autism Spectrum Disorder. *Pediatrics* [online]. 2012, 130(2), s. 91 -97 [cit. 10. 8. 2016]. DOI: 10.1542/peds.2012-0900G. ISSN 1098-4275. Dostupné z: http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/130/Supplement_2/S91.full.pdf.
19. *School, pupils and their characteristics* [online]. Department for Education, © Crown copyright 2016, 20 s. [cit. 3. 2. 2017] Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/552342/SFR20_2016_Main_Text.pdf.
20. *Special Educational Needs Code of Practice* [online]. Department for Education, © Crown copyright 2001, 148 s. [cit. 3. 2. 2014]. ISBN: 1 84185 5294. Dostupné z <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfES%200581%20200MIG2228.pdf>.
21. *Statistical release* [online]. Department for Education, © Crown copyright 2013, 4 s. [cit. 24. 1. 2016]. Dostupné z https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/251728/SFR42-2013Introduction.pdf.
22. STROGANOVA, Tatiana A. et al. Abnormal Pre-Attentive Arousal in Young Children with Autism Spectrum Disorder Contributes to Their Atypical Auditory Behavior: An ERP Study. *Plos one journal* [online]. 2013, 8(7), s. 1 – 23 [cit. 10. 8.

- 2016]. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069100>. Dostupné z <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3723785/pdf/pone.0069100.pdf>.
23. ŠRÁMKOVÁ, Kateřina. Didaktika hudební výchovy v současném systému vzdělávání. *Teoretické reflexe hudební výchovy* [online]. 2012, 8(1), 1-6 [cit. 2017-12-16]. ISSN ISSN1803-1331. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/teoreticke_reflexe_hv_8_1/sramkova.pdf
24. *The Good Schools Guide Service* [online]. The Good Schools Guide Service, London [cit. 3. 2. 2014]. Dostupné z <http://www.goodschoolsguide.co.uk/>.
25. *The Importance of Music, A National Plan for Music Education* [online]. London: Department for culture, media and sport, © Crown Copyright 2011, 55 s [cit. 3. 2. 2014]. DFE-00086-2011. Dostupné z https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180973/DFE-00086-2011.pdf.
26. *The National Curriculum in England, key stages one and two framework document* [online]. London: Department for Education, © Crown copyright 2013, 201 s. [cit. 20. 2. 2017]. Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf.
27. *Voices Foundation* [online]. The Voices Foundation, London: ©2017 [cit. 3. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.voices.org.uk/>.
28. *Základní škola Kpt. Vajdy* [online]. Základní škola Kpt. Vajdy: © 2015 [cit. 19. 7. 2016]. Dostupné z: <http://zskptvajdy.cz/>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ

ACES	Academy of Central European Schools
ADD	Attention Deficit Disorder
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EHC	Education, health and care plan
GCSE	General Certificate of Secondary Education
GIQ	výsledek globální zkoušky intelektu
ICD	The international classification of Diseases
IQ	intelligenční kvocient
LF	lékařská fakulta
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
ORL	otorhinolaryngologie
OSPOD	Orgán sociálněprávní ochrany dětí
PAS	porucha autistického spektra
PIQ	performační intelligenční kvocient
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP ZŠS	Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program
SEN	special educational needs
ŠVP	školní vzdělávací program
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicaped Children
UK	Univerzita Karlova
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

VFN	Všeobecná fakultní nemocnice
VIQ	verbální inteligenční kvocient
VOKS	Výměnný obrázkový komunikační systém
WHO	World Health Organization
ZŠ	základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

DVD - záznam hudebních a dramatických vystoupení žáků školy.

- Nahrávky českých dětských písní pro CD projektu Comenius „Music Bridges“ realizované se žáky 6. – 9. r. (březen 2013).
- Záznam z divadelního představení Divadlo na půdě připraveného se žáky 9. r. ZŠ A podle textů a písní dvojice Vodňanský & Skoumal (duben 2014).
- Pásmo „Ostravské písničky“ připravené se žáky 6. – 9. r. ZŠ A pro školní akademii s celorepublikovou účastí Slunce dětem (květen 2015).
- Pásmo lidových vánočních písní a koled připravené se žáky 2. – 9. r. ZŠ A pro koncert Advent pro všechny 2016 ve spolupráci s Cimbálovou muzikou Úsměv (prosinec 2016).